Serie *Investigación*

Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas

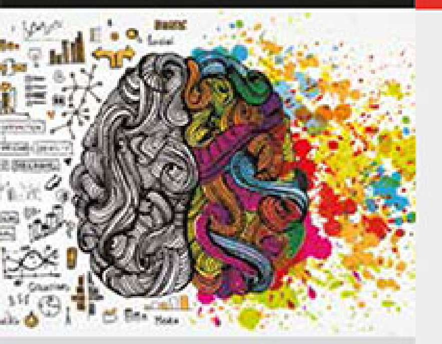
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador







Serie *Investigación*



Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas

"El diseño curricular debe trascender las meras dinámicas de preparación de planes de estudios, para generar transformaciones coherentes con los intereses, las necesidades y las exigencias de cada contexto educativo. Así, el diseño curricular no puede limitarse a ser una propuesta abstracta y lejana a las dinámicas de cada contexto, sino que debe cobrar vida en la transformación de situaciones reales.

En este sentido, el libro plantea lineamientos en torno a las estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales. Al tiempo que establece la alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento de contextos educativos específicos. Se genera una propuesta para hacer diseños curriculares desde y para realidades concretas, asegurando coherencia interna entre los elementos que conforman la experiencia de formación.

Para asegurar esta propuesta, la obra condensa diferentes experiencias de transformación pedagógica y curricular desde múltiples contextos educativos. Se incluyen experiencias desde la formación en el nivel de colegios hasta el seguimiento de sus egresados y la relación con la Universidad. Se trata de una apuesta por romper las dinámicas tradicionales del currículo abstracto y darle vida desde realidades concretas.".







Escuela de Educación
UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
Carrera 15 No. 74-40. Tels.: (571) 3257500 ext. 2131 - 3220538. Bogotá, D.C.
Calle 18 No. 14A-18. Tels.: (575) 4203838 - 4202651. Santa Marta.
Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 3689417. Barranquilla.
www.usergioarboleda.edu.co



Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado cum laude con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador acreditado ante Colciencias.

Gerente del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:
js.perilla117@gmail.com

El presente libro hace parte de una serie de investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 4882260 suscrito en 2018 entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda. El objetivo de estas publicaciones es visibilizar las experiencias de innovación pedagógica y curricular de diferentes contextos educativos distritales, bajo parámetros de rigor y calidad en educación. La Escuela de Educación dirige estas publicaciones bajo el compromiso de hacer de la educación una auténtica herramienta de transformación social. Así, las buenas prácticas docentes deben socializarse a través de productos de investigación, siendo un referente para otros maestros. Los otros títulos de esta serie de libros son los siguientes:

- La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar.
- Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.
- Aprendizaje basado en Competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto.
- Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas.
- Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual.

DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador

Escuela de Educación - Universidad Sergio Arboleda.
Secretaría de Educación del Distrito.
Bogotá, D.C.
2018



Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, compilador – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación ; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
337 p.
ISBN: 978-958-5511-29-3
DESARROLLO CURRICULAR 2. DESARROLLO EDUCATIVO 3. PLANIFICACIÓN CURRICULAR I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, comp. II. Título

375.001 ed. 22

Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas

ISBN: 978-958-5511-29-3

Perilla Granados, Juan Sebastián
Alejandro Camargo, María Fernanda
Murillo Moreno, Walter Giovanny
Acosta, Marco
Barinas Bello, Camilo Andrés
Barriga Chía, Jairo Alberto
Morales, Juan Carlos
Niño Díaz, Stefanni
Rodríguez Gerena, Jessica Natalí
Zambrano, Catherine
Carvajal Alfonso, Alexandra
Cercado, Ivan Mauricio
Rodríguez Jaimes, Fabio Andrés
Rojas, Carlos Germán
Benavides Ocampo, Andrés Felipe
Ramírez Ramírez, Nelson David
González, Viviana
Novoa, Johan
Acevedo Cuadros, Wilson
González, Jhon Alexander
Hoyos Cuartas, Neftalí
Santamaría Valencia, Martha Lucía
Ramos Torres, Sandra Carolina
Galindo Rodríguez, Danny Fernando

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.
Primera edición: diciembre de 2018.
Fondo de Publicaciones de la
Universidad Sergio Arboleda.

Edición:
Dirección de Publicaciones Científicas
Deisy Janeth Osorio Gómez
Coordinadora Editorial

Director del Fondo de Publicaciones:
Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Corrección de estilo:
Jeison Andrés Cardona Zuluaga

Diseño de Carátula:
Maruja Esther Florez

Diagramación:
Grupo Editarte S.A.S.

Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda
Calle 74 No. 14-14.
Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260.
Bogotá, D.C.

www.usergioarboleda.edu.co

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Carlos Reverón Peña

Director de Educación Media
Germán Andrés Urrego Sabogal

2018

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
Escuela de Educación

Rector
Rodrigo Noguera Calderón

Vicerrector Académico
Germán Quintero Andrade

Vicerrector de Gestión Académica
José María del Castillo Abella

Decano Escuela de Educación
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

2018

Contenido

Presentación

El diseño curricular ha suscitado una multiplicidad de debates en los últimos años, dado que se entiende como un proceso significativo para generar un orden de la experiencia de formación. Hay tantos enfoques como contextos para generar los diseños curriculares, construyendo un complejo ambiente de interpretación para plantear lineamientos en contextos educativos específicos. La teoría plantea gran cantidad de propuestas y la práctica materializa en sí misma otras muchas, generando un campo rico en información que exige un ejercicio hermenéutico permanente.

No obstante, esta riqueza teórica es parcialmente comprendida como una ventaja y lo que se tiende a generar es una posibilidad de crítica desde puntos hermenéuticos opuestos. Mientras que unos sujetos implementan determinadas prácticas curriculares, otros las interpretan desde una perspectiva que hace que su entendimiento sea de difícil comprensión. Cada cual se ubica en su propio contexto de comprensión hermenéutica y más que reconocer riqueza en las diferentes concepciones curriculares, lo que se hace en últimas es una crítica tendiente a tachar de incorrectas unas u otras realidades.

Los llamados expertos curriculares y disciplinares, tienden a consolidar críticas permanentes desde el deber ser de la teoría educativa. Estas críticas desconocen en gran medida las exigencias específicas de cada contexto, intentando ubicarlo desde una perspectiva generalizada y con aspiraciones de verdad que difícilmente puede ser implementada en diversos contextos de formación. Por lo mismo, el diseño curricular tiene una deuda y consiste en comprender que más allá de teorías abstractas, el currículo es una construcción social que ha de ser complementada desde diferentes perspectivas para tener tantas materializaciones como contextos concretos. El currículo es un todo, amplio y ambiguo, que requiere de la participación permanente

de múltiples actores para hacer de él una construcción social rica en información y posibilidades creativas permanentes.

Bajo ese entendido se desarrolla el presente libro de investigación, que no tiene otro objetivo diferente a plantear como una exigencia para el diseño curricular la posibilidad de construir experiencias formativas rigurosas pero cambiantes para cada uno de los contextos educativos en los cuales se pretendan aplicar. Así, se vinculan múltiples capítulos a manera de obra en colaboración, que en conjunto constituyen una riqueza significativa para entender el currículo no solo desde una perspectiva teórica, sino como una materialización práctica que constituye en sí misma una gran posibilidad de innovación, lo que no consiste en generar algo que nunca haya existido, sino en fortalecer lo ya existente desde una apuesta curricular sólida y coherente entre sus diferentes elementos.

La solidez y coherencia del currículo se plantean en los dos primeros capítulos desde una apuesta teórica para ser mutada en la práctica. Reconociéndose que el currículo debe cambiar según cada contexto en el cual se ubique y que estos tienen alcances diversos entre sí, al tiempo que comparten causas y orígenes concretos desde la formación de sus características. Así en cada contexto se debe ser consciente de sus antecedentes y realidades, para identificar desde ese punto aquellos elementos que pueden ser objeto de mejora, lo cual no quiere decir que los contextos tengan una connotación negativa, sino que todo en educación siempre es posible de ser fortalecido día a día.

Ahora bien, el fortalecimiento no se puede dar en abstracto, sino que debe atender a características de actores concretos. Por esto, se hace un énfasis especial en el rol que debe tener cada actor dentro de la educación, haciendo un llamado a tenerlos en cuenta a todos y, de esta manera, asegurar que el currículo tenga vocación de utilidad en implementaciones específicas. La educación debe estar contextualizada desde la realidad en la cual se gestan sus dinámicas así como desde las exigencias de aquellos actores que la viven de forma permanente. La educación y, específicamente, el currículo deben estar en coherencia con la realidad para contribuir a la materialización efectiva de propósitos nobles, rigurosos y coherentes con cada contexto específico.

Además de esta coherencia contextual del currículo, la propuesta de formación también debe tener una coherencia interna desde sus diferentes elementos. Por lo mismo, se plantea como un complemento la alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento interno de los procesos educativos. Es fundamental que los objetivos, enfoques educativos, estrategias pedagógicas y de evaluación cuenten con plena relación entre sí, para alcanzar significativos resultados desde realidades específicas. El diseño curricular no puede ver solo el contexto en general, sino que debe asegurar que sus elementos se articulen para el logro de los propósitos de formación. Para tal fin se plantean estrategias concretas que pueden ser evaluadas para ver en qué medida se pueden aplicar en contextos concretos.

Presentadas las apuestas curriculares generales de la obra, el lector tendrá la posibilidad de encontrar diferentes experiencias en diversos niveles de formación en torno a este debate. Se hace un énfasis especial en los procesos de educación media, dado que la presente obra se formula en el marco del Convenio de Asociación 482260 de 2018, suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá; cuyo objetivo es fortalecer los procesos pedagógicos y curriculares de los grados décimo y once en diferentes Instituciones de Educación Distrital, razón por la cual se presenta la sistematización de estas experiencias. No obstante, las propuestas teóricas que inspiran la presente obra no son de aplicación exclusiva a la educación media, sino que tienen la vocación de ser leídas desde diferentes contextos en los cuales se generen procesos de formación.

En este sentido, todas las experiencias educativas presentadas son ejemplos de cómo se pueden diseñar currículos desde exigencias contextuales con la alineación de sus elementos. Siendo coherentes con la lógica de multiplicidad de contextos, las experiencias sistematizadas no adoptan de manera exacta las propuestas de diseño curricular, sino que, a partir de las mismas, se generan derivaciones desde y para cada contexto educativo. Para tal fin, se presentan, en primer lugar, debates en torno a la educación media desde el diseño curricular, al tiempo que propuestas de alineación de elementos educativos en la misma. Estas propuestas serán complementadas luego por experiencias de transformación en colegios distritales específicos, vinculando áreas diversas entre sí.

Finalizado el análisis de experiencias de transformación curricular en colegios distritales concretos, se aborda un debate sobre el seguimiento que se le debe hacer a los egresados para determinar el nivel de logro de los objetivos del proceso de formación. Este seguimiento se fundamenta en procesos de investigación que en últimas vuelven a alimentar parte de los actores del contexto educativo, para hacer nuevos diseños curriculares a futuro. Parte del seguimiento se constituye en el medio educativo, que en sí mismo plantea exigencias para el diseño curricular y puede tener tantos alcances como sujetos egresen de los colegios. Uno de esos alcances es el paso a la educación superior, por lo cual la obra finaliza con este debate concreto de la relación entre la escuela y la Universidad.

Se presenta así un libro resultado de investigación que inicia con una serie de lineamientos curriculares con vocación de ser adoptados en cada uno de los contextos educativos en los cuales sean interpretados. Como una forma de adaptación, se presentan casos puntuales desde colegios, seguimiento de egresados y conexión de la educación media con la Universidad. Es una propuesta tendiente a comprender el currículo como una construcción social, que tiene la vocación de transformar las realidades permanentemente. El reto está en que quienes se acerquen a leer la obra, tengan la posibilidad de adoptar los lineamientos generales y construyan innovaciones en sus propios contextos. Es un proceso exigente, pero que sin duda contribuye en últimas a asegurar el rol que ha de tener la educación como una auténtica herramienta de transformación social.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Decano, Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

Capítulo I

Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados[1]

Los procesos de diseño curricular son el eje transversal de la educación, dado que en el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos. De esta forma, este es el fundamento de la experiencia de formación, sea o no consciente su proceso de formulación y siempre está vigente en los contextos educativos, aunque en muchas ocasiones no se comprende a cabalidad cómo se llegó a su respectiva enunciación.

De esta forma, el debate recae en cómo hacer la formulación curricular, dado que en muchas ocasiones se generan discursos impuestos que no atienden a las características específicas del contexto en el cual se van a materializar. Esto se debe en parte a que "la investigación del currículo, y gran parte de la investigación educativa, es todavía una actividad especializada en la que traba-

[1] Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude* con *minor* en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Investigador Asociado acreditado ante Colciencias. Gerente del Convenio 282260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

jan científicos sociales profesionalmente formados, que operan fuera del currículo y del aula en beneficio principalmente de los que están fuera de la escuela y del aula" (MacKernan, 2008, p. 35). En ocasiones estas imposiciones responden a dinámicas estatales, intereses de los focos de poder que sostienen las instituciones, las creencias de las directivas, la intuición de los docentes o los preconceptos infundados de los estudiantes. Cada una de estas concepciones curriculares tiene aciertos y desaciertos, pero en general todas ellas tienden a privilegiar a un actor educativo frente a otro. Así, es posible preguntar ¿cómo consolidar un modelo de diseño curricular que pueda ser implementado en un número plural de contextos educativos diversos asegurando la participación dinámica de los diferentes actores desde sus intereses, necesidades y exigencias?

Frente a esta pregunta pueden existir múltiples hipótesis, pero se adoptará aquella tendiente a plantear un proceso de diseño curricular que se desarrolle un proceso de investigación, en el cual confluyan los diferentes intereses, necesidades y exigencias de quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos curriculares y los expertos disciplinares. De esta consolidación de exigencias se estructuran los objetivos curriculares, para ser materializados en otros elementos pedagógicos que lleven a materializar las finalidades planteadas para la experiencia curricular. Se trata de una hipótesis cercana al eclecticismo reflexivo, donde se han de construir propuestas de formación desde diferentes fuentes de información validadas para asegurar confiabilidad en el resultado final.

Así, el objetivo general que se planteó fue el de consolidar un modelo de diseño curricular que pudiera ser implementado en un número plural de contextos educativos diversos asegurando participación dinámica de los diferentes actores desde sus intereses, necesidades y exigencias. Para esto se propusieron los siguientes objetivos específicos que, articulados entre sí, configuraron la estructura del trabajo: primero, reconocer los criterios que permiten delimitar el contexto educativo desde sus antecedentes directos; segundo, comprender cómo identificar intereses, necesidades y exigencias de los diferentes actores del contexto educativo; y tercero, relacionar los intereses, necesidades y exigencias con los objetivos curriculares como medio articulador de los demás elementos de la experiencia de formación.

Para el desarrollo de esta estructura se utilizaron métodos de investigación cualitativos, adscritos a un enfoque socio crítico. Esto quiere decir que, a través de una revisión documental contextualizada desde la experiencia del autor, es posible consolidar una propuesta de diseño curricular que atienda a la aspiración ecléctica fundamentada en diferentes actores del contexto educativo, para ser aplicada en el amplio campo de los estudios en educación, por esto debe ser complementada con la evaluación de su materialización en cada contexto educativo específico. Así, no se persigue plantear una teoría con aspiración de perfección pedagógica, sino una posibilidad que puede ser ajustada eclécticamente desde cada contexto concreto.

I. Delimitación del contexto educativo desde sus antecedentes directos

Para empezar un proceso de diseño curricular, el encargado de conjugar las propuestas educativas debe estar en la capacidad de reconocer los antecedentes directos en los cuales se encuentra; "una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir, no puede considerarse como algo impuesto o sin un debido fundamento" (Torres, 2010, p. 14). Es reprochable formular un currículo sin tener plena conciencia de dónde se ubica el mismo desde su historia, tradiciones y costumbres;

> En aquellos casos en los que el diseño curricular no responde a un proceso de investigación del contexto en el cual será aplicado, es natural la existencia de una brecha entre lo que se pretende alcanzar desde el currículo y lo que realmente pasa en la práctica. (Perilla, 2016a, p. 73).

Esto se justifica al considerar que no es lo mismo un currículo en un contexto latinoamericano que en uno europeo o un currículo en determinado país respecto de otro (Gimeno, 2007; Schwab, 1970). Tampoco es lo mismo un currículo en las diferentes regiones de un país, porque incluso hay muchos cambios de municipio a municipio, localidad a localidad o barrio a barrio (García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013). Por lo tanto, es fundamental reconocer desde la investigación las características de cada apuesta curricular, para dotarla de rigor y vocación de ser implementada.

En este sentido,

> El diseño del currículo es un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado. El proceso para diseñar el currículo requiere una continua problematización frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por cuanto el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino. (Sarmiento y Tovar, 2007, p. 55).

Pese a esto, un número plural de investigaciones en educación plantea apuestas curriculares con aspiración de generalidad que no son suficientes para efectos de dotar de pleno rigor a la materialización de una experiencia de formación específica; "la influencia de una perspectiva curricular se extiende más allá del currículo oficial mismo, puesto que influye también sobre el proceso de implementación" (Posner, 1999, p. 216). Muchos teóricos del currículo y de la pedagogía, tienden a establecer sus propias concepciones de la educación como una teoría con vocación de aplicarse de manera generalizada.

> Escribir sobre temas pedagógicos tiende a ser un ejercicio de alta complejidad, pues no basta con limitarse a formular propuestas teóricas, sino que exige que el autor cuente con experiencias desde contextos específicos. De esta manera, se trascienden las dinámicas relacionadas con la formulación de propuestas con aspiración de corrección y se propende por alcanzar planteamientos fundamentos en contextos específicos que eviten incurrir en generalización. En este sentido, las propuestas que se planteen para la educación deben tener como fundamento situaciones concretas que den cuenta de las necesidades, intereses y exigencias de actores como estudiantes, docentes, administrativos, entre otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada. (Perilla, 2017a, p. 15).

No obstante, esta dinámica basada en teorías abstractas (o supuestos de lo que debe ser) es adoptada en muchas ocasiones por las políticas públicas que buscan generar lineamientos para ambientes educativos y al final resultan ser normas ineficaces por la imposibilidad de implementarse concre-

tamente en cada contexto educativo (Pérez, 2016). En muchos ambientes gubernamentales o de dirección educativa se formulan los postulados del deber ser de la educación, contratando asesores aparentemente expertos que plantean sus propias visiones sobre la educación (Arias y Torres, 2014; Altabach, 2006; Gil y Pessoa, 2000). Se generan políticas de lineamientos, contenidos mínimos para las áreas de estudio e incluso dinámicas administrativas de funcionamiento. Sin embargo, la aspiración de generalidad de estas políticas y su poca lectura de cada contexto específico hacen que al momento de llegar a las instituciones educativas no tengan la plena posibilidad de ser implementadas (Arias, 2009; 2014); si no se comprenden las características propias, las políticas educativas pueden desconocer las verdaderas exigencias que han de ser atendidas por la educación. Se evidencia que el desconocimiento de los antecedentes contextuales se da tanto en las investigaciones teóricas como en la formulación de políticas públicas, sugiriendo explicaciones a los niveles cuestionables de calidad en muchos contextos específicos (Bruno, 2007; Grinberg, 2006).

En este sentido, quien se arriesga a consolidar un currículo lo primero que ha de preguntarse es sobre las características de cada lugar en función de los antecedentes que se tienen (Álvarez, 1997; Añorga y Valcárcel, 1996). Estos son fundamentalmente históricos, que vinculan características políticas, económicas, culturales, entre otras. Por lo mismo, el diseñador del currículo debe ser, ante todo, un investigador que tenga la posibilidad de comprender su contexto desde una perspectiva práctica, crítica y objetiva (Hativa, 2000). Conocer los antecedentes históricos dota de un sentido riguroso al diseño curricular, porque se entienden múltiples características arraigadas y se comprende cuál de ellas debe ser transformada para fundamentar una innovación tendiente a beneficiar los procesos de formación que se pretende adelantar.

Para consolidar estos antecedentes se sugiere ver el contexto desde sus propias características, vinculadas a los acontecimientos comunes del contexto que lo enmarca y los desarrollos anteriores que lo inspiraron desde otras latitudes de la historia global; “no puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica” (Stenhouse, 1998, p. 126). En ella se

presenta una relación dinámica que explica, en gran medida, la consolidación de las características de cada conglomerado social, donde unas condiciones contextuales están permeadas por relaciones dinámicas con otros contextos más generales y globales. De esta manera es como se hablará de un micro-contexto, un meso-contexto y un macro-contexto, lo que gráficamente puede entenderse así:

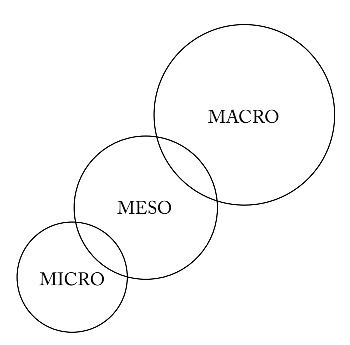


Figura 1.1. Micro, meso y macro contextos en relación. Fuente: elaboración propia.

Esto quiere decir que ningún contexto está aislado de otro, pero tampoco está perfectamente inmerso en otro. Lo que se tienen son relaciones dinámicas entre ellos, que lo justifican en mayor o menor medida; "el currículo debe estar contextualizado en el mundo plural en donde la organización educativa ejerce su influencia, pero al mismo tiempo debe ser universal para que los educandos, agentes activos, no se sientan extraños" (Ortiz, 2014, p. 23). A manera de ejemplo: el diseño curricular de un colegio (micro-currículo), puede estar enmarcado en las características de la localidad, municipio o la ciudad en la cual se encuentra (meso-currículo) y estas a su vez se encuentran relacionadas con el departamento, región o país en la cual se encuentren (macro-currículo). Estas relaciones pueden ser más o menos específicas según la magnitud del currículo a diseñar. La correspondencia entre los contextos no tiene la misma proporción si se trata del diseño curricular de una asignatura concreta de un programa de estudios a si se trata de la política pública de una ciudad, en torno a cierto segmento de la educación. Por lo mismo, depende del criterio informado del diseñador curricular el alcance que se le debe dar a la relación entre contextos.

Se ha de advertir que la gráfica no incluye el micro-contexto dentro del meso-contexto y del macro-contexto, dado que sería un error considerar que todas las características de los diferentes contextos son compartidas. Esta sería una concepción que llevaría a una conclusión errónea en torno al verdadero alcance de una propuesta curricular, pues sería un error pretender aplicar todas las características de un contexto específico a uno general y viceversa; estas son las generalizaciones que se evidenciaban como un error al pretender formular teorías pedagógicas. Siendo así, hay características que se comparten con otros contextos, pero en últimas cada uno tiene sus propias especificidades que exige a quien diseña el currículo generar estrategias de interpretación concretas para cada caso.

Ahora bien, no quiere decir que los contextos se relacionan de forma lineal y solamente en esos tres niveles. Generalmente se habla de esos tres niveles a nivel curricular (Tovar y Sarmiento, 2011), pero es una visión limitada si se considera que incluso para cada estudiante es posible generar una propuesta específica de formación (Lopes, 2006). Así, hay niveles supra e infra respecto de los anteriores, lo cual debe ser construido a medida que se investiguen los antecedentes de cada contexto educativo. No obstante, cada vez es menos común encontrar propuestas curriculares fundadas en la investigación como eje transversal; "un punto crítico para discutir, a propósito del tema central de este artículo, consiste en que, contrario al concepto de currículo integrado, interdisciplinario, holista e investigativo, la investigación se gesta, desarrolla y prospera por fuera del currículo" (Quintero, Munévar y Munévar, 2008, p. 41). Por lo cual, se requiere fortalecer la investigación para la construcción de currículos de manera especial en cuanto a sus antecedentes. Esto se justifica al considerar la posibilidad de que haya contextos con diferentes relaciones a nivel macro y compartan múltiples características a nivel micro (Hewson y Hewson, 1987). Lo cual, a manera de ejemplo variable según cada situación, puede evidenciarse en la Figura 1.2.

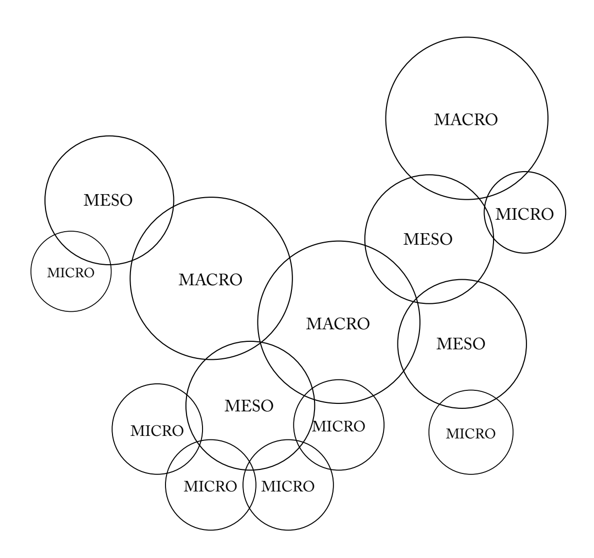


Figura 1.2. Micro, meso y macro contextos en relaciones complejas. Fuente: Elaboración propia.

Si bien se evidencia que pueden existir muchas relaciones de antecedentes entre contextos, se debe asegurar que el estudio de los mismos sea directamente aplicable; "el problema del currículum más sencillo y directamente formulado, es el de relacionar ideas con realidades" (Stenhouse, 1987, p. 14). En ocasiones pueden existir relaciones indirectas que en caso de tomarlas como relevantes llevan a que se desvíe la atención del punto central del estudio y que los elementos identificados generen equívocos en el diseño curricular. Si se pretende, por ejemplo, encontrar los antecedentes del micro-contexto señalado con la letra A (véase la figura 1.3), se han de documentar los demás contextos señalados con la letra B dada la relevancia que tienen entre sí.

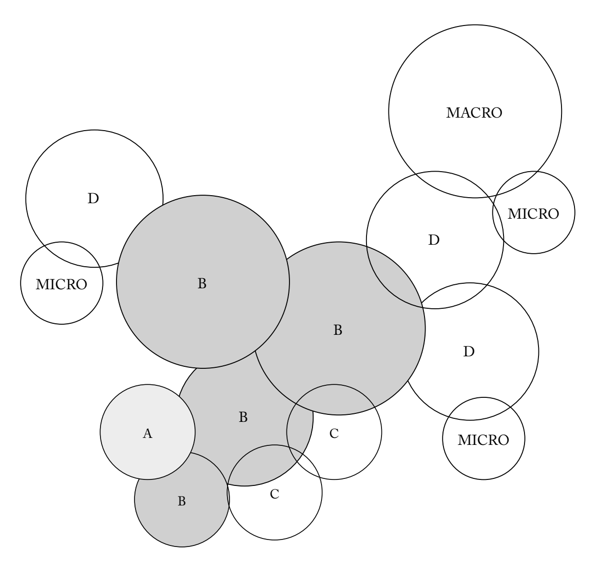


Figura 1.3. Relaciones directas entre contextos. Fuente: Elaboración propia.

Nótese cómo la caracterización del micro-contexto A tiene en cuenta el micro-contexto B que se relaciona directamente, dado que comparten características similares que permiten identificar elementos en común que pueden ser considerados. Sin embargo, no es absolutamente necesario documentar los micro-contextos identificados con la letra C, puesto que si bien se ubican en una relación cercana no tienen una correspondencia directa con el contexto A. Su delimitación podría ser aplicable solamente en el caso de que se busque realizar un estudio de comparación o de validación, donde se podrán implementar pilotos educativos para efectos de generar estudios de pertinencia de determinada propuesta pedagógica.

Siguiendo esta misma caracterización del contexto A es posible considerar el meso-contexto B y los dos macro-contextos B que generan relaciones directas. Sin embargo, no se relacionan los demás meso-contextos identificados con la letra D, pues sugieren relaciones lejanas respecto del micro-contexto A, objeto de estudio. Se asegura de esta manera la focalización del objeto de estudio y la optimización de los recursos investigativos con que se cuenta, llevando en últimas a asegurar la identificación de antecedentes directamente aplicables para comprender el contexto al cual se

le generará un diseño curricular, que comprenda sus antecedentes, con esto tiene mayor vocación de impactar positivamente el contexto en el cual será implementado (Baeza, 2008; Cuevas, 2007), pues su materialización puede generar menores resistencias o falencias que otros que no reconozcan las características específicas a las cuales se verá enfrentado el diseño curricular (Delgado, 2011).

Ahora bien, no sobra advertir que no se trata de una tarea sencilla dada la complejidad investigativa que esto exige. Así, quien pretenda asumir la tarea de diseñar currículos debe desarrollar actividades de investigación permanentes, dotando de rigor al resultado final. No obstante, esta investigación no debe ser meramente documental y encaminada a generar una propuesta teórica, sino una investigación que medie acertadamente métodos cualitativos e investigativos para efectos de asegurar una respuesta directa al contexto que se analiza y no una abstracción teórica sin vocación de ser aplicada. Una vez identificados acertadamente los antecedentes, es posible pasar a analizar los actores que se ubican dentro del contexto al cual se le diseñará el currículo para efectos de comprender la realidad específica desde los intereses, necesidades y exigencias que se presentarán a renglón seguido.

II. Identificación de intereses, necesidades y exigencias de los diferentes actores del contexto educativo

Una vez identificados los antecedentes directamente relacionados con cada contexto, se requiere reconocer la realidad propia del ambiente educativo desde sus actores. La identificación de los actores dota de un enfoque holístico del diseño curricular, dado que quienes viven el currículo cuentan con información fundamental para constituirse en fuentes primarias. Ellos son quienes materializan en la cotidianidad los antecedentes del nivel macro, meso y micro, puesto que son quienes consolidan procesos específicos en el marco de los elementos curriculares. Ubicar a los actores resulta ser un insumo fundamental para que el diseño reconozca lo que se requiere y lo que no se requiere hacer para cada momento específico.

Se trata en este punto de abordar las características específicas que se gestan al interior de cada micro, meso o macro contexto antes delimitados.

Una vez se conocen los antecedentes se tiene la posibilidad de desglosar detalladamente las características internas de cada contexto. Así, los antecedentes pueden corresponder a características externas, mientras que los intereses, necesidades y exigencias de los actores sugieren características internas. La conjugación de ambas permite tener plena conciencia de lo que se pretende alcanzar y de esta manera contribuir efectivamente a la consolidación de un diseño curricular pertinente y reflexivo.

En este sentido, los actores a identificar pueden resumirse en cinco categorías: (1) quienes aprenden; (2) quienes enseñan; (3) el medio educativo; (4) los expertos curriculares; y (5) los expertos disciplinares. Con ellos se hace énfasis en la práctica pedagógica (Delval, 1983; Dewey, 1938; 1978), así como en la rigurosidad investigativa que se ha desarrollado en contextos similares (Lawton, 1975; 1983). Si se genera una recolección de información equilibrada desde cada una de estas cinco fuentes es posible consolidar un cúmulo de información que permite al diseñador curricular generar una propuesta pertinente con vocación de tener mayor aplicación en la práctica. Esto se representa gráficamente como puede observarse en la Figura 1.4:

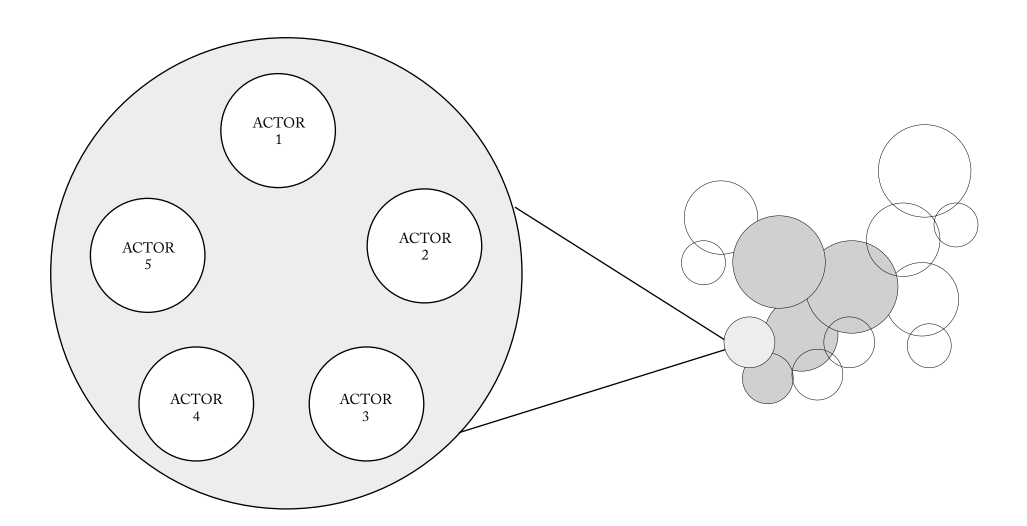


Figura 1.4. Actores de un micro-contexto en relación con los antecedentes. Fuente: elaboración propia.

Se evidencia de esta manera que una vez delimitados los antecedentes de cada contexto, los cuales permiten comprender las características específicas, se procede a consolidar información desde los diferentes actores que interactúan en la cotidianidad del currículo. Tanto los antecedentes como los actores se relacionan de manera dinámica entre sí, para efectos de dotar de sentido al resultado final que alcance el diseñador del currículo; "todo, absolutamente todo, en la escuela educa: lo explícito, lo prescrito, lo nulo, lo oculto (…) todo lo que se haga o se deje de hacer en las instituciones educativas contribuye y obstaculiza el proceso de formación" (Martínez, 2014, p. 39).

Considerar diferentes fuentes de información contribuye a superar los errores comunes del diseño curricular, en el cual se le da protagonismo a uno solo o a algunos pocos actores a través de un proceso desequilibrado de información, el cual puede generar un ciclo vicioso de imposibilidad de materialización de la propuesta curricular diseñada. Así, por ejemplo, si las directivas de una institución diseñan el currículo desde sus propios intereses, puede que los profesores no lo vean plenamente válido y se nieguen a aplicarlo. Por lo mismo, algunos docentes acostumbran a reemplazar ese diseño por uno en el cual primen sus propias necesidades y pretenden llevarlo al aula de clase. Cuando llegan al trabajo con estudiantes se evidencia que ellos no tienen interés en la apuesta generada por el docente, haciendo que se generen desconexiones y, por lo mismo, imposibilidades de plena implementación. Se evidencia así que existen dos apuestas curriculares desde fuentes diferentes, pero que al final ninguna tiene plena implementación dado que se generan rupturas al momento de querer consolidar la propuesta entre actores diferentes.

Pero igual sucedería si el diseño curricular se hace de manera inversa, preguntando a los estudiantes qué desean hacer y con ello concebir una propuesta curricular. Por ejemplo, si en un nivel de educación básica se les pregunta a los estudiantes qué desean hacer en su proceso de formación se pueden tener respuestas como jugar o hacer actividades de esparcimiento todo el día. Si se tomara en cuenta este único interés, no se tendrían en cuenta sus reales necesidades para hacer del proceso de formación una experiencia integral. En consecuencia, los estudiantes todo el día estarían en el patio de juegos desaprovechando otras posibilidades de formación. Pero

si ese interés se conjuga con las necesidades de estudiantes, las exigencias de los profesores, los lineamientos del medio educativo, las propuestas de expertos curriculares y disciplinares, probablemente las clases no se desarrollarían en el aula sino en el patio de juegos, permitiéndoles, a través de metodologías activas, adquirir ciertos conocimientos que han sido considerados como fundamentales para la etapa de formación en que se encuentran quienes aprenden.

Se evidencia de esta manera una delimitación contextual holística, desde un número plural de fuentes que llevan a que la apuesta curricular pueda ser más pertinente y cuente con mayor vocación para ser implementada (Apple, 1993); "la determinación de las necesidades de aprendizaje es indispensable para poder garantizar la calidad de los programas de superación profesional en cualesquiera de sus variantes" (Salas, 2003, p. 26). Esta apuesta se consustancia con la identificación de antecedentes para que se tengan mayores posibilidades de efectividad y se eviten prácticas que no han tenido éxito en situaciones específicas. Se asegura un aporte significativo a la experiencia formativa, desde un proceso de validación propio de procesos investigativos.

Para esto es que se hace especialmente útil implementar estrategias de investigación que no sean meramente teóricas, sino estrategias que puedan relacionar los avances científicos con la práctica. Así, entre otras, se puede considerar la investigación acción como una estrategia valiosa para la construcción de diseños curriculares pertinentes y con posibilidades de asegurar eficacia. La investigación acción facilita la identificación de exigencias propias del contexto, se validan con apuestas teóricas específicas y se generan comportamientos concretos que tengan la posibilidad de fortalecer el proceso formativo. Se trata de un modelo cíclico, que en el marco de unos antecedentes contextuales dotan de rigurosidad a la apuesta curricular y aseguran dinamismo respecto de unos actores que viven la cotidianidad de la formación.

Del proceso de investigación se desprenden intereses, necesidades y exigencias de cada actor que en conjunto pueden generar una propuesta de diseño curricular equilibrada. Se ha de considerar que de los intereses y las necesidades se desprenden las exigencias, generando la fórmula "Intereses

(i) + Necesidades (n) = exigencias (e)", que en términos más sencillos sería "(i)+(n)=(e)". Se sugiere de esta forma la importancia de no solo centrarse en aquello que le interesa a cada sujeto sino también en lo que efectivamente necesita para efectos de ver, qué exige cada contexto. La diferencia entre estos elementos puede ser confusa, dado que ni los mismos actores tienen plena conciencia de qué les interesa o qué necesitan (Greca y Moreira, 2000). Por lo mismo se hace fundamental la construcción de instrumentos de recolección de información que estén validados para asegurar confiabilidad en la información que sea obtenida como producto final. Pero en cualquier caso es fundamental asegurar la identificación de estos elementos, pues asegura pertinencia no solo formal sino social.

> El diseño curricular y la implantación de cualquier figura docente es uno de los momentos más importantes y complejos, es el proceso de planificación y organización que concibe cómo debe ser el proceso de formación del profesional en el cual se determinan las cualidades a alcanzar por el egresado y de la estructura organizacional del proceso docente, a nivel de la figura docente de que se trate. Siempre está vinculado al encargo social, es decir, a la necesidad de formación o perfeccionamiento para el desarrollo del país, de acuerdo con las características socioeconómicas y culturales de la sociedad. 2 Para satisfacer el encargo social, se parte de la identificación de necesidades de formación, como primer paso en el diseño. (Vidal, Álvarez y Borroto, 2013, p. 175)

En este sentido, la recolección de información se puede realizar a través de entrevistas en los casos en que los sujetos sean muy específicos, grupos focales para grupos más amplios y encuestas para poblaciones mucho más numerosas. Si bien existen múltiples posibilidades de recolección de información, lo importante en cualquiera de estos casos es analizar cada grupo de actores para determinar cuál es la mejor forma de identificar sus intereses y necesidades. Sobre el particular se puede considerar que:

> Las técnicas y procedimientos a emplear en el proceso investigativo de determinación de las necesidades de aprendizaje son muy variadas y disímiles, en dependencia de la oportunidad, magnitud, complejidad y el perfil de la investigación. Resulta necesario aclarar que, no siempre la técnica de la que menos se habla es la menos útil, ni de la que más se habla, tampoco siempre resulta ser la más útil. (Salas, 2003, p. 35).

Es por lo mismo, que corresponde a quien asume la tarea de diseñar el currículo, determinar cuáles son los instrumentos de recolección de información más idóneos para identificar necesidades, intereses y exigencias de los actores. Pero en cualquier caso se debe evitar que el diseñador del currículo haga una interpretación propia de los intereses y las necesidades, para que de manera subjetiva valide sus propias preconcepciones (Hammer, 1994; Haney, Czerniak y Lumpe, 1996). Se requiere objetividad en este proceso para así comprender qué es lo que efectivamente se requiere en cada contexto educativo (Salas, 1998; Vilanova, García y Señoriño, 2007).

Al conocer que los intereses y necesidades originan las exigencias; la conjugación de las *exigencias de los diferentes actores* sugieren las *exigencias del contexto* que se desea impactar con un diseño curricular. Así, se trata de una relación dinámica de origen de características múltiples que puede ser evidenciada a través del siguiente esquema:

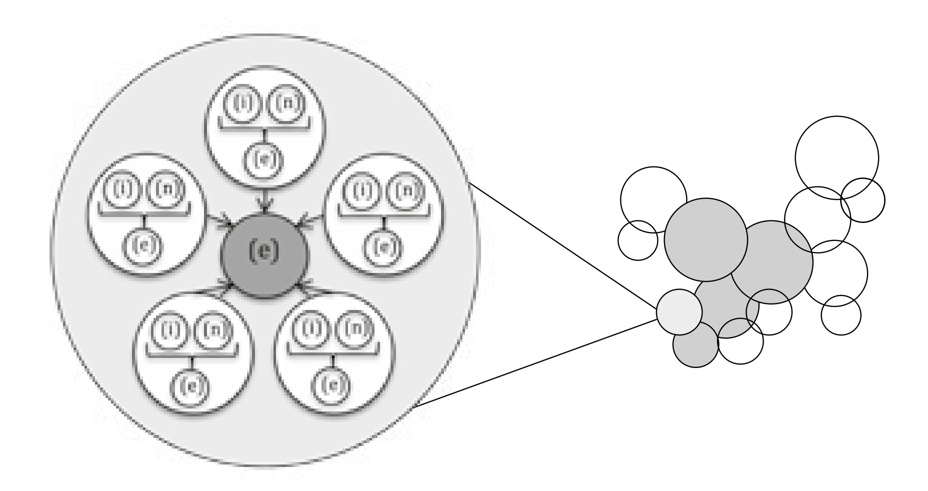


Figura 1.5. Relación de intereses, necesidades y exigencias de los actores de un micro-contexto en relación con los antecedentes. Fuente: elaboración propia.

Así, las exigencias de un contexto provienen de manera conjunta y dinámica de diferentes actores concretos. Si se tienen en cuenta además los antecedentes, se tiene la posibilidad de comprender a qué punto funda-

mental se debe enfocar el diseño curricular, evitando recaer sobre temas innecesarios y desconociendo características específicas que tienen la posibilidad de fortalecer el proceso de implementar efectivamente la propuesta de formación que se pretenda realizar. Estas exigencias identificadas serán el fundamento para consolidar los demás elementos de la experiencia de formación, en especial los objetivos curriculares y educativos que serán el fundamento para establecer los enfoques educativos, las estrategias pedagógicas, las metodologías y las formas de evaluación que se proceden a analizar a continuación.

III. Relación de intereses, necesidades y exigencias con los elementos de la experiencia de formación

Una vez identificados los intereses, las necesidades y las exigencias de cada contexto educativo, se han de considerar como la base fundamental para que el diseño curricular que sea diseñado tenga vocación de utilidad; "los procesos de diseño curricular se deben analizar de forma integral, sin limitar la concepción de currículo a los diseños formales y que muchas veces olvidan a los actores" (Perilla, 2016b, p. 26). Se superan las dinámicas de imposición sobre lo que debe ser la educación, para conjugar participativamente a los diferentes actores para encontrar sentido a la experiencia de formación (Gimeno y Pérez, 1992). Las exigencias son el producto decantado de los intereses y las necesidades, cuya formulación debe asegurar quien diseña el currículo. Las exigencias por sí mismas no se identifican expresamente por parte de los actores, sino que ellos evidencian sus intereses y sus necesidades para que el diseñador del currículo asuma la responsabilidad de conjugar ambos elementos para la formulación de las exigencias.

Luego de que se cuente con las exigencias, son estas las que pueden configurarse en los objetivos que orientarán el proceso de formación y son el derrotero que permite que el proceso formativo no se disperse, y asegura que todos los elementos que se vincularán en la experiencia de formación tienen una intencionalidad hacia un mismo punto.

Todo proceso formativo y todo diseño curricular deben tener un objetivo que los guíe hacia lo que se requiere como relevante. La existencia de

un objetivo permite que el currículo cobre sentido desde cada una de sus particularidades, siendo así necesario que toda experiencia formativa cuente siempre con una meta clara a la cual se debe llegar.

Se propone de esta manera que las exigencias formuladas son las intenciones que debe alcanzar el currículo, es decir, los objetivos. Es por esto que la delimitación del contexto, la recolección de información de manera objetiva y el análisis riguroso del mismo asegura que la experiencia de formación que se diseñe responda a estándares de coherencia permanentemente. La intención del currículo está mediada de esta forma por todos los actores del contexto educativo, siendo más fácil que cada uno de los actores tenga la posibilidad de encontrar sentido de utilidad a su proceso de formación. Quienes diseñan el currículo ya no deberán justificar su propuesta académica desde la importancia que reviste para ellos, sino que se justificará por sí sola desde la utilidad que genera para el contexto. No se trata de una utilidad meramente operativa, sino una utilidad mediada por las realidades de quienes participan en el contexto cotidianamente y el rigor de quienes investigan en áreas directamente aplicables a la propuesta formativa.

Cuando las exigencias se constituyen en objetivos, se ha de considerar que hay interpretaciones diversas sobre el término y niveles diferentes para su real interpretación. Múltiples autores han dedicado sus trabajos académicos en torno a la semántica del término objetivo en contraposición a meta y fin (Bernstein, 2001; Birley, 1972; Cave, 1971; Cremin, 1975). De esta manera, se encuentran múltiples interpretaciones: (i) el fin es el más general de todos, la meta se ubica en un punto medio y el objetivo corresponde a la intención para una actividad concreta; (ii) el objetivo es lo más general, la meta es un punto medio y el fin lo más particular; (iii) otros señalan que objetivo es sinónimo de meta para llegar a un fin; y (iv) incluso ciertas teorías señalan que el objetivo plantea el fin para llegar a la meta. No obstante, se propone superar estas discusiones semánticas para entender que cualquiera sea el término es necesario que el currículo tenga una orientación dada por una formulación de desempeño clara y concreta de lo que se pretende alcanzar. Para efectos prácticos, y superando discusiones criticadas desde su eventual utilidad, se entenderá que esa intención es el objetivo del diseño curricular.

Ese objetivo puede tener dos alcances, uno curricular y otro educativo. El objetivo curricular es el que materializa de forma directa la exigencia del contexto en el cual se recolectó la información de diferentes actores. Se constituye en aquella orientación general que siempre acompaña el contexto educativo y que tiene la vocación de ser ajustado para cada caso de formación concreto. Cuando ese objetivo curricular es ajustado para un contexto concreto se consolida el objetivo educativo, entendido como aquella intención específica para una experiencia de formación concreta. Para comprender esta diferencia teórica es posible analizar un caso: se esperaría que cada institución educativa cuente con una misión, visión o intencionalidad en su Plan Educativo Institucional (o la denominación que se use en cada caso concreto). Sería esperable que todas las actividades de la institución se guíen por aquellos elementos del PEI, caso en el cual el PEI contará con el objetivo curricular, el cual tiene la vocación para permanecer en el tiempo, consolidar procesos de largo alcance y no solamente responderá a particularidades pasajeras. De ese objetivo curricular de la institución, cada profesor tendrá la posibilidad de diseñar sus propias sesiones de clase con intenciones claras. Ese diseño específico corresponde a los objetivos educativos concretamente hablando.

Sería esperable que el objetivo curricular y el objetivo educativo respondan siempre a la conjugación de intereses y necesidades, para generar un proceso de utilidad en la formación superando la lógica de la imposición. Pero debe tratarse de un proceso reflexivo y riguroso, pues "el tomar ideas de todos los expertos, sin realizar una crítica, conduce a un eclecticismo de 'bote a la basura', donde las prácticas basadas en hipótesis contradictorias o no válidas se integran en una 'bolsa de trucos'" (Posner, 1999, p. 4). Cada objetivo rigurosamente construido permitirá que el diseño curricular tenga posibilidad de éxito para los actores a los cuales se dirige, al tiempo que requiere su permanente actualización. Cada formulación curricular exige de una estrategia de actualización permanente, donde no se considere que la primera formulación es la respuesta exacta a cada contexto, sino que se considere que los mismos son cambiantes. Se trata de una posibilidad de leer los contextos desde su propia realidad, para alcanzar logros relevantes de cara a la cotidianidad. Sobre este diseño curricular fundamentado en objetivos Tyler (2013) refiere:

> La mayoría de los trabajos formulados por grupos de asignaturas no se detienen a señalar objetivos, así como muchos de ellos tampoco los enumeran específicamente. Casi todos comienzan por definir su concepción del campo propio de la asignatura para indicar luego cómo se la puede emplear con propósitos de educación general. Quienes trabajen en la preparación de un currículo encontrarán que es necesario leer los informes con algún cuidado y extraer de ellos inferencias de muchos enunciados que se refieren a objetivos. (p. 32)

Adviértase que estos objetivos curriculares y educativos dependen del punto desde el cual se evalúe, pues el objetivo curricular para una institución se constituye en educativo en comparación con el objetivo de la Secretaría de Educación específica. A su vez, el objetivo que en un momento fue curricular para la Secretaría de Educación puede ser educativo en relación al objetivo del Ministerio de Educación Nacional. Así que independiente de la denominación, lo que cobra relevancia es que debe existir alineación curricular entre niveles macro y micro del currículo (Addine, 2000). Esa alineación debe fundamentarse en relaciones específicas respecto de la intención que se pretende alcanzar, asegurando mayor pertinencia en caso en que su formulación esté precedida de una lectura rigurosa de cada contexto (Añorga, 1997). Así, se puede evidenciar la relación de las exigencias contextuales con los objetivos en el siguiente diagrama:

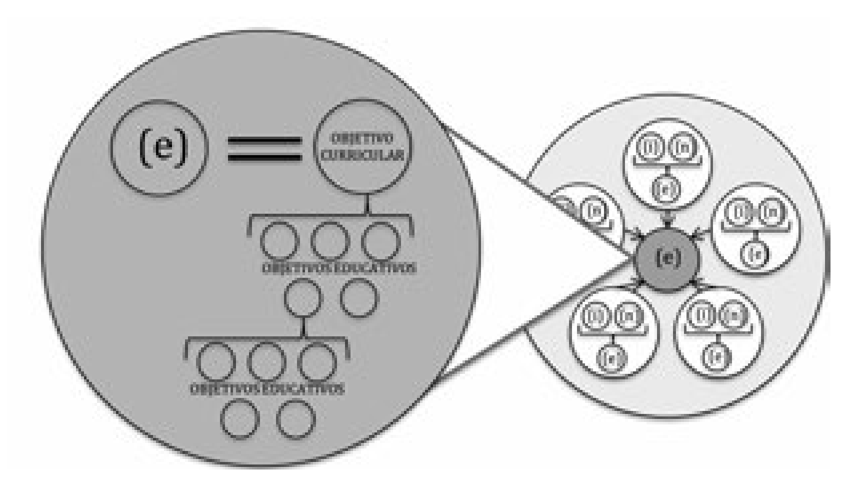


Figura 1.6. La exigencia del contexto como fundamento directo del objetivo curricular y posibilidad de derivación de los objetivos educativos. Fuente: elaboración propia.

Se evidencia de esta forma que las exigencias se constituyen en el objetivo curricular en sí mismo, a partir del cual es posible derivar objetivos educativos concretos. De un objetivo curricular se pueden derivar múltiples objetivos educativos, los cuales al mismo tiempo tienen la posibilidad de constituirse en nuevos objetivos curriculares y generar derivaciones específicas. Este ejercicio depende de la delimitación del contexto que realice quien diseña el currículo, atendiendo a criterios propios según lo que se pretenda alcanzar para cada proceso de formación. En cualquier caso, se recomienda que la delimitación del contexto llegue al punto necesario para consolidar la mejor estrategia de formación, atendiendo en parte a la consolidación de antecedentes analizados en la primera parte.

Y es en este punto donde el diseñador del currículo tiene la posibilidad de empezar a estructurar de manera coherente los demás elementos de formación, a saber: enfoque educativo, estrategias o metodologías pedagógicas y procesos de evaluación. Se evita pensar primero en, qué hacer en el currículo, para centrarse en los fines (¿para qué?) y justificación (¿por qué?) del diseño curricular. He ahí la posibilidad de construir currículos con vocación de utilidad, a partir de la conjugación de exigencias que se constituyen en los objetivos que orientarán las estrategias de formación. Se trata de una apuesta que debe ser analizada desde el contexto concreto en el cual se pretenda aplicar, generando los ajustes concretos que sugiera un proceso consciente y reflexivo de construcción de la propuesta de formación.

IV. Conclusiones

El diseño curricular corresponde a un proceso de construcción que debe trascender las dinámicas de imposición, para asegurar pertinencia desde las características de cada contexto específico. De este modo, antes de diseñar un currículo deben ser identificados los antecedentes del mismo y ellos pueden estar delimitados desde un nivel macro hasta un nivel micro. El nivel macro corresponde a antecedentes de los cuales se derivan un número plural de meso-contextos. Si bien los meso-contextos pueden provenir del mismo macro-contexto, no necesariamente cuentan con las mismas características generales y mucho menos las mismas particularidades. Así, es

fundamental propender por evitar generalizaciones y reconocer con exactitud cuáles características del macro-contexto aplican al meso-contexto.

Una vez delimitado el meso-contexto se evidencia la derivación a partir del mismo de otros micro-contextos, que en cualquier caso corresponden a antecedentes que determinan realidades concretas. Los micro-contextos son múltiples y pueden compartir características con contextos del mismo nivel, pero su diferenciación hace que el diseño curricular pueda encontrar sentido de utilidad para actores específicos. Y es en el micro-contexto desde donde es posible identificar actores concretos para diseñar un proceso de formación. Esos actores constituyen la cotidianidad que se materializa de forma permanente en acciones concretas, de quienes se ha de comprender la información fundamental para efectos de construir la mejor propuesta curricular desde y para ellos.

Estos actores de los micro-contextos educativos pueden ser delimitados desde cinco categorías fundamentales, a saber: (i) quienes aprenden, en la mayoría de contextos llamados estudiantes; (ii) quienes enseñan, en la mayoría de los contextos llamados profesores; (iii) el medio educativo, que comprende en sí mismo un número plural de fuentes de información que han de ser seleccionadas rigurosamente; (iv) los expertos disciplinares del área de formación de la cual se trate; y (v) los expertos curriculares que han propuesto teorías o prácticas fundamentadas en contextos análogos al cual se dirige el diseño curricular. Cada uno de ellos ha de ser identificado por el diseñador del currículo, al tiempo que identificados sus intereses y necesidades frente al proceso de formación.

De los intereses y las necesidades surgen las exigencias, como el resultado de aquello que requiere el micro-contexto desde el diseño curricular. Eso que requiere el contexto se constituye en una finalidad a alcanzar, que para efectos prácticos se consolida en el término objetivos. De esta forma, cada currículo debe estar estructurado en objetivos que se desprenden directamente de la lectura del contexto para el cual se dirige la experiencia de formación. Estos objetivos pueden ser de dos niveles, donde el más general es el curricular y el más específico es el educativo.

El objetivo curricular representa una intención que en sí misma contiene la posibilidad de derivar objetivos educativos para situaciones concretas. Otra vez este nivel de generalidad depende de la delimitación que el diseñador del currículo haga de su contexto, impidiendo que sean respuestas exactas, pero sugiriendo una posibilidad amplia de derivaciones. Establecidos de manera consciente y rigurosa los objetivos, se puede dotar de coherencia los demás elementos educativos. Entre esos elementos educativos puede estar el enfoque, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación. Se evita de esta manera empezar el diseño curricular desde la perspectiva de qué hacer, para centrarse en un para qué encaminado a dotar de utilidad la formación. Es una propuesta que ha de ser validada desde diferentes contextos, pero que a pesar de sus derivaciones específicas en esencia pretende que el diseño curricular sea una auténtica construcción social; "el reto está planteado, es hora de asumirlo y materializarlo" (Perilla, 2017b, p. 28).

Referencias

Addine, F. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Altabach, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice.* Boston: Boston College CIHE.

Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado.* La Habana: Ediciones Academia.

Añorga, J. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de maestrías y doctorados: hacia una propuesta avanzada*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Añorga, J. y Valcárcel, N. (1996). *Aproximaciones Metodológicas al diseño curricular de maestrías y diplomados: hacia una propuesta avanzada.* La Habana: ISPEJV.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age.* New York: Routledge.

Arias, D. (2009). Políticas públicas y crisis de la pedagogía en Colombia. *Nodos y Nudos, 26*(3), 68-80.

Arias, D. (2014). ¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos. Bogotá: Universidad de La Salle.

Arias, D. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación, 67*, 47-65. doi: http://doi.org/10.17227/0120391.67rce47.65

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos, 34*(2), 193-206. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Ediciones Morata.

Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Bruno, L. (2007). Educación y Poder. En M. Feldfeber y D. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 91-109). Buenos Aires: Noveduc.

Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development.* Londres: Ward Look Educational.

Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.

Cuevas, L. (2007). El Programa de Desarrollo Curricular. La experiencia en el diseño y desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Revista de Educación y Desarrollo, 6*, 63-72.

Delgado, C. (2011). Transdisciplina, currícula universitaria e investigación. En J. García, J. Betancourt, y F. Martínez (Coords.), *Transdisciplina y desarrollo humano* (pp. 132-151). Estado de Tabasco: Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.

Delval, J. (1983). *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Nueva York: Macmillan.

Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación.* Buenos Aires: Losada.

García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia.* Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia.

Gil, D. y Pessoa, A. (2000). Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química, 11*(2), 244-251. doi: http://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2000.2.66460

Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Greca, I. M. y Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal on Science Education, 22*(1), 1-11. doi: http://doi.org/10.1080/095006900289976

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentabilidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología, 6*, 67-87.

Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognition and Instruction, 12*(2), 151-183. doi: http://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_4

Haney, J. J., Czerniak, C. y Lumpe, A. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(9), 971-993. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199611)33:9%3C971::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-S

Hativa, N. (2000). Teacher thinking, belief, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science, 28*(5/6), 331-334. doi: http://doi.org/10.1023/A:1026522620526

Hewson, P. y Hewson, M. (1987). Science teacher´s conceptions of teaching: Implications for the teacher education. *International Journal of Science Education, 9*(4), 425-440. doi: http://doi.org/10.1080/0950069870090401

Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres: Hodder and Stoughton.

Lopes, A.C. (2006). Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa, 36*(129), 619-635. doi: http://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006

Martínez, J. (2014). El currículo oculto y sus implicaciones en la formación moral y ciudadana de los estudiantes. En C. C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 39-51). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Ediciones Morata.

Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica.* Bogotá: Ediciones de la U.

Pérez, H. (2016). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas humanística, 83*, 247-273. doi: http://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.padp

Perilla Granados, J. S. A. (2016a). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M. H. Arana Ercilla y V. H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Perilla Granados, J.S.A. (2016b). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En J.S.A. Perilla Granados (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: http://doi.org/10.22518/9789588987026

Perilla Granados, J.S.A. (2017a). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: http://doi.org/10.22518/9789588987187

Perilla Granados, J. S. A. (2017b). *Derecho de Sucesiones* (2.ª Ed.). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Posner, G. (1999). *Análisis de currículo.* Bogotá: McGraw Hill.

Quintero, J., Munévar, R. y Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educ.Educ., 11*(1), 31-42.

Salas, R. (1998). La evaluación en la Educación Superior Contemporánea. *Biblioteca de Medicina, 24,* 141-165.

Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior, 17*(1), 25-38.

Sarmiento, P. y Tovar, M.C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: un desafío para los docentes. *Colombia Médica, 38*(4), 54-63.

Schwab, J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Tovar, M. C. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica, 42*(4), 508-517.

Torres, G. (2010). Currículo y evaluación. *El Currículo, 15.*

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Vidal, M., Álvarez, M., y Borroto, R. (2013). Investigación-acción en el diseño e implantación de la carrera de Sistemas de Información en Salud. *Educación Médica Superior, 27*(2), 173-184.

Vilanova, S., García, M., y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2), 1-20.

Capítulo II

La alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento de los contextos educativos

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados[1]

El diseño curricular es un proceso en el cual confluyen múltiples elementos para generar experiencias de formación, vinculando de forma dinámica objetivos educativos, enfoques, estrategias pedagógicas y de evaluación. En general, los contextos educativos generan procesos encaminados a formar a quienes aprenden y vinculan los mencionados elementos de diferentes maneras. No obstante, esta vinculación no siempre responde a procesos reflexivos que evalúen la coherencia de la situación. Así, se implementan experiencias educativas, pero no siempre hay consciencia de, por qué se aplica uno u otro elemento en el proceso curricular; "la educación es armada como un perfecto 'discontinuo' de concepciones del cual el único perjudicado es, por supuesto, el estudiante" (Toro, 2004, p. 119).

Esta falta de reflexión en torno a la selección de elementos curriculares, deja una posibilidad de que el azar determine si se alcanzan o no las intenciones propuestas para cada experiencia formativa;

[1] Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado cum laude con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Investigador Asociado acreditado ante Colciencias. Gerente del Convenio 282260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

> Se deben conocer las características del grupo como tal, qué aporta cada individuo, qué intereses, necesidades motivaciones tiene el grupo en su conjunto, cuál es su dinámica. Si estos aspectos no se integran, si no se conjugan en un sistema, no se podrá llegar al conocimiento pleno, ni hacerlo flexible. (Hernández et al., 2012, p. 56).

Puede que se formulen unos fines o unas metas que se condensen en un único objetivo, pero la consecución del mismo puede quedar sujeto a diferentes variables por la falta de planeación. He ahí donde surge la alineación curricular como una posibilidad para dotar de rigor al proceso educativo, desde parámetros de coherencia entre diferentes elementos; "la noción de alineamiento curricular alude al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido" (Volante et al., 2015, p. 97). En este caso se generan procesos educativos robustos, encaminados hacia la consecución de un fin coherente con las exigencias que cada contexto plantea (Porter et al., 2007).

Ahora bien, no significa lo anterior que la alineación curricular sea una solución con aspiración de perfección para el logro de los objetivos educativos. Se trata de una orientación para el diseñador del currículo, que asegura mayores posibilidades de éxito dado el rol reflexivo que tiene la planeación, pero que puede seguir siendo fortalecida desde cada una de las situaciones específicas que se analizan (Anderson, 2002; Porter, 2009). En educación, específicamente en los diseños curriculares, existen estrategias que se plantean como beneficiosas para el logro de los objetivos, pero deben estar sujetas a una validación permanente desde diferentes contextos educativos (Herman, Webb y Zuñiga, 2007). Ninguna apuesta teórica tiene la posibilidad de aplicarse de forma pura en algún contexto y ninguna experiencia práctica exitosa puede replicarse de forma exacta en otro contexto, por más análogo que pueda parecer.

Así, el presente trabajo busca responder la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son las características de los procesos de alineación curricular entre los diferentes elementos que pueden hacer parte de una experiencia de formación cambiante según las condiciones de cada contexto educativo? Frente a este cuestionamiento se puede formular, a manera de hipótesis, que la alineación curricular se genera a partir de un objetivo

de investigación que permite relacionar el enfoque educativo, las estrategias pedagógicas y de evaluación desde la posibilidad de afirmaciones, evidencias y tareas según las características de cada situación concreta.

En este sentido, el objetivo general que persigue esta investigación es determinar, cuáles son las características de los procesos de alineación curricular entre los diferentes elementos que pueden hacer parte de una experiencia de formación cambiante según las condiciones de cada contexto educativo. A manera de estructura del razonamiento, para el desarrollo de este objetivo general, se adoptarán los siguientes objetivos específicos: (i) delimitar los elementos que hacen parte de un diseño curricular y que pueden ser articulados desde el objetivo educativo; y (ii) plantear la alineación curricular desde una estrategia de afirmaciones, evidencias y tareas que pueda ser actualizada a través del tiempo.

En consideración de que se trata de una investigación de tipo reflexivo, se adoptará un enfoque de investigación socio-crítico, centrado de forma principal en métodos de investigación cualitativos. Estos métodos serán fundamentados en revisiones documentales, validadas desde experiencias educativas específicas que permiten generar una propuesta ecléctica. Las conclusiones del trabajo pretenden ser debatidas desde realidades específicas de diferentes contextos, que se alejan de la idea de perfección que pueden caracterizar este tipo de trabajos. Esta propuesta surge de la adaptación de diferentes currículos, por lo cual es factible generar derivaciones de la misma, a partir de ejercicios similares.

I. Elementos susceptibles de alineación en el diseño curricular

Los currículos cuentan con múltiples elementos que coexisten entre sí para efectos de dotar de sentido a las experiencias de formación, vinculando procesos de aprendizaje, enseñanza, investigación o cualquier otra actividad análoga (McDonnell, 1995). Con esto no se quiere dar una definición de currículo, pues es tan amplia como los contextos que existan y limitarse a un conocimiento declarativo del tema no aporta a las aspiraciones del tema. Más que preguntarse sobre cuestiones acerca del qué, “los procesos de diseño curricular deben responder a preguntas estratégicas relacionadas con cuáles son las necesidades e intereses del contexto, para brindarle una

experiencia educativa acorde con estos elementos" (Perilla, 2016a, p. 72). Así, se hace referencia más al contenido que a su definición. Dentro de ese contenido se pueden encontrar posibilidades infinitas, que avanzan y retroceden todos los días desde donde se hacen planeaciones educativas; "la investigación ofrece comienzos nuevos y apasionantes para el desarrollo del currículum, de la profesión y de la persona" (MacKernan, 2008, p. 23).

Sobre lo que sí hay acuerdo en el área de diseño curricular es que se debe tener una finalidad concreta, el enfoque para materializarla; las herramientas o medios para alcanzarla, así como posibilidades de medición del logro de los objetivos (Addine, 2000; Álvarez, 1997; Salas, 2003; Tyler, 1973). De ahí se desprenden, cuatro elementos fundamentales que pueden ser tenidos en cuenta para tal diseño: los objetivos educativos, los enfoques educativos, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación[2]. Todos ellos tienen una forma de relacionarse entre sí, iniciando con la intencionalidad del currículo, llevada a cabo a través de imperativos educativos que derivan en la selección de determinadas estrategias para medir finalmente el alcance concreto dado al objetivo. Así, se procede a delimitar cada uno de estos elementos a continuación.

A. Los objetivos educativos

Se consolidan como el elemento articulador del proceso curricular, pues contienen la intencionalidad que debe alcanzar el currículo. Así, dota de sentido a las experiencias de formación y generan un rumbo para materializar los esfuerzos educativos (Taba, 1962). Contar con un objetivo encauza los esfuerzos de la propuesta curricular hacia un fin concreto, que debe atender a las características de cada contexto y otorgue utilidad al proceso formativo (Zabalza, 2000). Una intención da un camino a seguir, que, si bien puede ser reenfocado, da certeza sobre cómo actuar. Si se quiere hablar

[2] Se advierte que la relación de elementos curriculares presentada es una propuesta que puede ser debatida por múltiples sectores académicos. De manera particular, esta relación se centra en las corrientes estadounidenses iniciadas por Tyler (1973) y que se denominan progresistas. Se oponen de esta forma a los modelos educativos esencialistas, que comprenden como un elemento curricular obligatorio los contenidos y de origen europeo. Por el contrario, en el modelo que se adopta, los contenidos pueden o no pueden estar según el enfoque que se presente y dependerá del diseñador del currículo el rol que le otorgue a los mismos.

de alineación curricular, la misma se debe dar respecto del objetivo que se plantea en cada caso concreto.

Durante muchos años se han tenido objetivos para el proceso formativo, aunque no siempre se le ha dado esta denominación o tanta prevalencia. Si bien esta teoría tomó fuerza hacia la primera mitad del siglo XX, no se puede decir que a partir de este momento se hayan tenido objetivos para la educación. Probablemente siempre se han tenido estas intencionalidades, pero sin tanta prevalencia como lo sugiere el proceso de construcción curricular actual. Cuando se enseña o se aprende se tiene una finalidad específica, la cual ha de ser acogida por la redacción concreta de un objetivo para el currículo.

La teoría referente al currículo tomó fuerza en los principios del siglo XX, el cual sugirió la adopción de un camino o sendero que debía ser seguido hacia un punto específico. No se hizo un énfasis especialmente relevante en los objetivos, pero sí empezó a sugerir que el currículo es una carrera que ha de ser seguida para llegar a un punto común. Esta propuesta da una importancia significativa a los planes de estudio, donde se considera que la respuesta a cada uno de los elementos del currículo está en la introducción de asignaturas o cursos dentro de una planeación específica. Se hace énfasis en una lógica esencialista de la educación, donde el currículo es un camino determinado por una pretensión de formación concreta que ha de ser materializado a través de cursos concretos.

Este puede ser un antecedente teórico importante para efectos de hablar de los objetivos en el proceso de formación, el cual sería adoptado en la primera parte del siglo XX con relativo éxito. En contextos como el europeo y el estadounidense, se adoptó la visión esencialista del diseño curricular para seguir un camino específico que llevara a quienes aprenden a un punto específico (Gimeno, 2007). No obstante, surgen cuestionamientos acerca de si realmente se formula un objetivo y si preparar el camino con tal nivel de detalle asegura aplicación práctica de la construcción curricular (Gimeno y Pérez, 1992). Pese a las diferentes críticas que puedan surgir, la propuesta es acogida en múltiples escuelas para la formación de las generaciones.

Hacia la segunda mitad del mismo siglo, aparece la propuesta de Tyler (1973) que adoptará con mayor énfasis la necesidad de adoptar objetivos educativos; “existe entonces una especie de oscurantismo educativo en la primera mitad del siglo XX y una revolución ilustrada en la segunda” (Perilla Granados, 2017, p. 27). Se considera que esta propuesta debe tener en cuenta los intereses y necesidades de quienes aprenden, para dotarlos de utilidad en el proceso de formación; pero un problema recurrente es que “los intereses y necesidades de los jóvenes no son reconocidos por docentes y directivos, sucediendo lo mismo desde los estudiantes quienes tienden a sentirse insatisfechos” (González, 2016, p. 83). No se hace un énfasis específico al plan de estudios, sino que se pretende superar el esencialismo desde una propuesta denominada como progresista por centrarse en el resultado final. Se espera que el proceso curricular al final asegure un cambio de conducta, entendido como un mejoramiento como consecuencia del proceso de formación (Bernstein, 2001). Por usar la palabra conducta, se sugiere que se hace referencia a enfoques conductuales. No obstante, no se trata de un estímulo y una respuesta, sino de la propuesta de evaluar si en última instancia se alcanzan los propósitos planteados para la escuela.

A partir de los trabajos esencialistas y progresistas, el modelo de educación a partir de objetivos ha venido siendo complementado por múltiples áreas para la consecución de un fin específico. Parte de estos trabajos han querido diferenciar los objetivos de los fines y de las metas, compartiendo entre todos, el elemento común de ser propósitos. Trabajos como el de Taba sugerirá que los fines hacen parte de un nivel macro de la educación, que contiene a las metas en un nivel meso y a los objetivos en un nivel micro-curricular. Sin embargo, no es del todo significativo pensar en estas diferencias. Lo relevante del asunto es que los diferentes contextos educativos cuenten con un propósito, que generalmente se denomina objetivo pero que puede tener sinónimos según la interpretación de cada contexto educativo concreto.

Para la construcción de estos propósitos se sugiere que se hagan como consecuencia de un proceso participativo de diferentes actores, para ponderar las diferentes exigencias de un mismo contexto de cara a asegurar coherencia una vez implementado; “la coherencia es entendida como la

conexión lógica entre las partes de un todo que permiten concebirlo como una unidad en la que cada parte o segmento se articula de modo armónico con los otros" (Márquez et al., 2010, p. 120). Esa coherencia con las exigencias debe considerar el resultado de la conjugación entre intereses y necesidades. Por lo tanto, se requiere acoger dentro del propósito de formación las exigencias de quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos disciplinares y los expertos curriculares. Así, el propósito de formación no se limita a ser una imposición, sino que al ser una construcción tiene mayores posibilidades de poder ser implementado de manera efectiva.

Esa construcción de la intencionalidad, en consecuencia, debe responder a una estructura gramatical básica que genere una delimitación desde sujetos, acciones, condiciones de tiempo, de modo y de lugar. En palabras más concretas, los objetivos educativos que acogen en sí mismos los propósitos de formación deben estar redactados de tal manera que gramaticalmente respondan a las preguntas sobre '¿quién?', '¿qué?', '¿cuándo?', '¿cómo?' y '¿dónde?'. Esto permite que la actividad pretendida, a través de la materialización del currículo pueda ser fácilmente implementada y medida desde condiciones objetivas que se tienen desde el comienzo.

Se evidencia hasta este punto que el objetivo educativo se ha consolidado a través de diferentes vertientes teóricas adaptadas a través del tiempo en el propósito de la experiencia de formación. Este objetivo genera un rumbo que no se ha de limitar solo a un plan de estudios, sino al mejoramiento de una conducta en virtud de preguntas concretas que permitan su implementación efectiva y su medición una vez terminado el proceso formativo. Ahora, para materializar este propósito se requiere viabilizar su alcance, a través de un enfoque educativo.

B. Los enfoques educativos

Una vez planteado el objetivo que se ha de alcanzar a través del proceso de formación, se requiere conocer el alcance que se le dará desde una perspectiva pedagógica (Posner, 1999). Todo objetivo puede ser materializado desde diferentes enfoques educativos, que en sí mismos constituyen la personalidad que tendrá la apuesta curricular. Existen múltiples enfoques que

generan una orientación para vincular el objetivo con las estrategias pedagógicas y de evaluación, pero no todos los existentes son coherentes con los objetivos que se puedan formular. Existen tantos enfoques como contextos, así como objetivos; por lo cual se debe asegurar que haya correspondencia entre unos y otros.

Para asegurar esta correspondencia, se deben conocer los diferentes enfoques para determinar, cuál de ellos es el más coherente. Si bien existen múltiples enfoques, probablemente no es fácil de implementar ninguno de ellos de forma pura (Luque, 2008). Existe la posibilidad de conjugar diversos enfoques educativos desde procesos reflexivos que sugieran una construcción final ecléctica. Se exige de esta forma que no solo el objetivo sea construido a partir de múltiples actores, sino que el enfoque sea determinado a través de estrategias de investigación que conjuguen las propuestas teóricas existentes con las características prácticas materializadas en el propósito formulado.

Existen enfoques comúnmente adoptados, tal como el tradicional utilizado de forma generalizada pero que no siempre cumple los propósitos formulados. Éste responde a los objetivos de preservar los conocimientos, más que comprenderlos o cuestionarlos. Es coherente con aquellos objetivos de niveles declarativos en los cuales interesa saber el contenido, pero no llegar al detalle del mismo. Dicha propuesta adopta estrategias pedagógicas como la clase magistral y la evaluación tipo test estandarizados basados en preguntas que exigen alto nivel de memorización por parte de quien presenta las pruebas de medición.

En otro extremo de la educación (o de los propósitos que pueden ser alcanzados a través del currículo) se encuentra el enfoque experiencial, el cual no se centra ya en los contenidos, sino en las habilidades. Funciona para escuelas donde su propósito tenga un alcance más técnico, no preocupado por el saber conocer sino por el saber hacer. Las técnicas se aprenden a través de la repetición práctica y generalizada, promoviendo múltiples posibilidades de creación de ambientes tipo laboratorio o talleres. Los profesores apelan a estrategias de enseñanza práctica, aunque poco reflexiva, al tiempo que evalúan desde el producto final y no desde el proceso. Es un enfoque valio-

so para la consolidación de aprendizajes en contextos cuyos propósitos sean contribuir a la generación de mano de obra para la industria.

Además de estos enfoques centrados en contenidos y habilidades, existen otros que ponen el énfasis en las actitudes. Tal es el caso de aquellos que responden a los propósitos tendientes a que el estudiante se sienta bien consigo mismo, para contribuir en el mismo sentido a la sociedad. No se espera que los contenidos sean memorizados extensamente ni que las habilidades sean apropiadas desde la repetición, sino que le interesa el alcance más humano de los sujetos desde su propia perspectiva pedagógica. Se plantea un reto significativo para quienes no han trabajado este tipo de enfoques, pues su materialización en estrategias pedagógicas requiere además de la formación en el campo de la pedagogía, la conjugación de conocimientos de psicología, trabajo social, entre otros.

Nótese cómo se evidencia hasta este punto, que según el propósito que se desee alcanzar, existe un enfoque que puede contribuir a articular los demás elementos desde estrategias de materialización de la propuesta de formación. De la conjugación de contenidos, habilidades y actitudes surgen una multiplicidad de enfoques adicionales. Así, se encuentra el enfoque cognitivo, donde toman relevancia los contenidos, pero comprendidos desde una perspectiva crítica o reflexiva. Así, se espera que se aprendan algunos contenidos, pero se generen cuestionamientos sobre los mismos que tengan la posibilidad de tener otras propuestas teóricas.

También surgen enfoques como el de estructura de las disciplinas, desde el cual, a partir de la enseñanza de los contenidos fundamentales, se pueden derivar otros según las exigencias de cada contexto de formación. Este tipo de enfoques coexisten con aquellos conductuales, donde se espera un aprendizaje mecánico de habilidades desde las actitudes de disciplina fortalecidas por el estímulo y la respuesta. De la conjugación de todos estos elementos surgen enfoques como el aprendizaje basado en competencias, para saber hacer en un contexto con sentido o el constructivismo, para aprender desde la validación de preconceptos con un sentido de utilidad.

En cualquiera de los casos, quien diseñe el currículo debe asegurar un conocimiento de los diferentes enfoques para ver, cuál de ellos tiene

mayor coherencia con el propósito materializado en el objetivo educativo. Un objetivo educativo construido de forma rigurosa desde la investigación, permite seleccionar los elementos de los diferentes enfoques para construir uno propio. Se consolida así una exigencia tendiente a trabajar en la consolidación de currículos auténticos, alejándose de las prácticas de mera repetición de lo que ya existe. Trascender la mera repetición lleva a que la educación tenga mayor vocación de éxito en contextos concretos y generar posibilidades infinitas, para asegurar la implementación de las mejores estrategias pedagógicas.

C. Las estrategias pedagógicas

Una vez formulados los propósitos de formación y vinculados a un enfoque que le permite materializarlos de manera coherente con determinadas prácticas, es posible planear las diferentes actividades desde estrategias pedagógicas. Se trata de uno de los elementos que requieren mayor creatividad en el proceso curricular, pues exige a quienes lideran el proceso de enseñanza que se reinventen permanentemente (Birley, 1972; Tovar y Sarmiento, 2011). Las estrategias pedagógicas se materializan en aquellas actividades, métodos y recursos didácticos que se pueden realizar día a día para alcanzar los propósitos formativos, es decir, son el vehículo para contribuir a alcanzar los objetivos pretendidos (Vila, 2011).

Ahora bien, existe un debate semántico que pretende diferenciar las estrategias pedagógicas de las metodologías. Se dice que las primeras son más generales y las siguientes un tanto más concretas, de tal forma que no son lo mismo. Un ejemplo para diferenciarlas sería pensar en un curso de lenguas, en el cual la estrategia pedagógica puede ser la producción escrita y la metodología un ensayo, un cuento, un artículo, etc. No obstante, el debate en torno a la denominación de estos elementos termina teniendo poca relevancia para la práctica curricular. Lo verdaderamente importante es determinar, qué actividades son coherentes con cada enfoque educativo para alcanzar el propósito de formación.

Se sugiere que no se adopte solamente una estrategia de formación, sino que sea un abanico amplio de posibilidades. Las estrategias pedagógicas se agotan y es labor de quien diseña el currículo generar una cantidad sufi-

ciente para evitar el deterioro de determinadas actividades. Puede que un profesor utilice una estrategia, dos o hasta tres veces seguidas, pero luego de eso se puede desviar el interés de quienes aprenden y perder la posibilidad de alcanzar el propósito (Ochoa, Silva y Sarmiento, 2015). Reinventarse en un proceso que requiere de una revisión permanente del contexto, así como la planeación previa de una variedad de estrategias.

Se evidencia hasta este punto que las estrategias pedagógicas, o también llamadas metodologías, constituyen las actividades que diariamente van a materializar el enfoque, de la mano con el propósito de formación (Torres, 2010). No obstante, se requiere de la formulación de una amplia gama de posibilidades para este elemento curricular, dado que las estrategias pedagógicas se agotan. Se requiere una planeación con diversas actividades, sea o no que se usen en su totalidad, para que a medida que se lea la práctica de cada contexto se decida, qué aplicar y en qué momento. Se generan de esta forma acciones concretas para alcanzar los propósitos formativos, de tal manera que se proceden a analizar los procesos de evaluación para determinar el logro de los objetivos.

D. Los procesos de evaluación

Sin una pretensión exhaustiva de completitud sino una propuesta de características mínimas, el último elemento del diseño curricular es el proceso de evaluación. Este determina el nivel de logro de los objetivos del currículo y no solamente de quienes aprenden; pero “los errores que más frecuentemente cometen los profesores son la inadecuación del nivel de objetivos de aprendizaje con el diseño de la evaluación” (Ayala et al., 2010, p. 61). Por lo tanto, la evaluación no debe realizarse solamente de cara a quienes aprenden, sino a todos los procesos que se pretendieron desde el diseño curricular (LaCueva, 1997). Pretender que la evaluación solo mida a unos sujetos es desaprovechar las oportunidades de mejoramiento de la propuesta educativa.

La mayoría de avances teóricos plantea que la evaluación puede darse desde una perspectiva sumativa o formativa, donde la primera tiene la función de medir y la segunda una posibilidad de mejorar (Pérez et al., 2017; Pomares et al., 2018). Así, se tiende a condenar la primera opción de eva-

luación y a plantear como altamente positiva la segunda. Se propende en diferentes ambientes que la medición no debe ser el punto final, sino que debe serlo el hecho del mejoramiento permanente. Por lo tanto, se entra en una dicotomía con sujetos que apoyan o se alejan de este tipo de alcances evaluativos, lo cual limita en gran medida la posibilidad de creación de nuevas propuestas.

Ambos alcances de la evaluación tienen ventajas y desventajas, los cuales deben ser analizados de cara a la implementación en contextos concretos. En ocasiones la medición es necesaria para conocer la situación final de determinadas situaciones (Morrissette, 2015), como por ejemplo, la suficiencia en un idioma para el acceso a determinado programa educativo, las mediciones que hace el Estado a los diferentes niveles de la educación, entre otros. Así mismo, en otros contextos sí es posible generar procesos de evaluación ricos en información, que no solamente lleguen a medir, sino que permitan adoptar estrategias de mejoramiento.

Para el diseño curricular, es probable que se requiera un alcance ecléctico de los dos enfoques, donde se generen mediciones del estado actual y a partir de los mismos se estructuren planes de fortalecimiento curricular. Las fuentes para hacer las mediciones son múltiples, al tiempo que el mejoramiento puede adoptar estrategias de investigación-acción para quien diseña el currículo. Las múltiples fuentes pueden ser al mismo tiempo quienes aprenden, quienes enseñan y el medio educativo (conformado este último por una multiplicidad de actores como directivos, padres de familia, empleadores, etc.).

Toda esta información sugerirá, qué elementos curriculares son especialmente relevantes y cuáles exigen un ajuste a futuro. Es por lo mismo, que el diseño curricular se constituye en un proceso de planeación cíclico en el cual se debe tomar como base la experiencia que se tiene, e igualmente, seguir fortaleciendo de manera permanente. Quien pretenda hacer un diseño curricular que permanezca inalterable en el tiempo, cuenta con una idea utópica de la educación, por decir lo menos. La evaluación y sus resultados permite preguntarse sobre lo que funciona y lo que no, de tal manera que todos los procesos educativos son siempre inacabados.

El problema de quienes diseñan currículos con aspiración de perdurabilidad en el tiempo, es que al momento de evaluar buscan culpables de las fallas que los excluyen a ellos. Tal es el caso de los cursos en los cuales reprueban un alto número de estudiantes y cuyos profesores atribuyen la única responsabilidad a quienes aprenden. O aquellos directivos que evidencian un mal desempeño en la institución y responsabilizan de todo a los profesores. Tales casos presentan generalizaciones que no siempre son correctas, pues las dificultades no se gestan por una única causa de información, sino que en ellas confluyen muchos actores que hacen parte de las mismas.

Por lo tanto, los procesos de evaluación más allá de pretender ser sumativos o formativos, deben generar propuestas eclécticas que generen mediciones para el mejoramiento (Pérez y Bustamente, 2004). Estos mejoramientos se logran en los casos en que se tengan múltiples fuentes de evaluación y no se limiten a fuentes tradicionalmente aceptadas como únicas. Los mejoramientos para el diseño curricular deben asegurar que la experiencia de formación se vea de manera integral y con responsabilidades compartidas, superando la visión negativa de poder mejorar, sino aprovechándola como una posibilidad valiosa.

De esta manera se plantean cuatro elementos que constituyen la base de los elementos curriculares, empezando por un propósito que es materializado en un enfoque, el cual cobra vida a través de actividades cotidianas representadas en estrategias pedagógicas diversas y con una amplia gama de posibilidades para evitar que las mismas se agoten. Finalmente, se requiere generar mediciones de cara al mejoramiento de los procesos pedagógicos, asumiendo el currículo como una experiencia integral cuya responsabilidad no es unidireccional, pues pueden existir muchos elementos para mejorar en un proceso constructivo permanente. Esto no significa que la evaluación se realice solamente al final, pues debe tener un sentido transversal durante todo el proceso curricular y en cada aplicación contribuye a constatar el nivel de logro de objetivos. Por lo mismo, se procede a plantear a continuación una estrategia de alineación curricular de estos tres elementos desde lo que la teoría educativa ha llamado afirmaciones, evidencias y tareas.

II. Estrategia de alineación curricular desde afirmaciones, evidencias y tareas

Hasta este punto fueron enunciados los diferentes elementos del proceso de diseño curricular, la cuestión que se debe abordar ahora es, cómo generar una posibilidad de alineación entre ellos para dotar de sentido al proceso de formación (Ruiz, Meneses y Montenegro, 2014). Sobre el particular es difícil generar una propuesta exacta, dada la característica variable que se ha sugerido para la educación (Stenhouse, 1987; 1998). Sin embargo, sí es posible adoptar algunas estrategias que han surgido en torno a las dinámicas evaluativas y es construir procesos jerarquizados para orientar la posibilidad de construir propuestas educativas. Quiere decir esto, que se pueden generar niveles en los cuales existan elementos generales y otros particulares, donde los segundos deben ser coherentes con los primeros.

Así, desde los modelos de evaluación, surge la posibilidad de hacer una afirmación general que englobe el propósito que quiere ser alcanzado. Este propósito general debe ser evidenciado, a partir de una serie de acciones concretas, las cuales lo desarrollan desde sus diferentes componentes. Finalmente, se asignan una serie de tareas a cada evidencia para que en conjunto den cuenta de la afirmación general pretendida. De esta manera, si se realizan todas las tareas previstas, el proceso curricular evidenciará, en una gran proporción, la obtención de sus propósitos; "el uso de herramientas gráficas de mapeo curricular genera productos comunicables que permiten discusiones con los docentes de manera que reenfoquen la tarea de enseñanza y evaluación" (Icarte y Labate, 2016, p. 15).

La Tabla 2.1 presenta la estructura general del modelo, el cual puede ser complejo de entender hasta este punto dada la abstracción con la cual se ha presentado.

Tabla 2.1.

Estructura abstracta de relación entre afirmaciones, evidencias y tareas

Afirmación(es)	Evidencias	Tareas

Fuente: elaboración propia.

Existe una única afirmación que contiene el propósito general del proceso de formación, aunque en ocasiones podrían ser varias afirmaciones. Pero lo que se quiere evidenciar es que al ser el elemento articulador en general es el que menos número tiene, pero el más robusto de todos (Cave, 1971). De la afirmación se desprenden varias evidencias que la desglosan paulatinamente. Si se cumplen todas las evidencias es posible asegurar que el propósito incluido en la afirmación final se cumplió a cabalidad. Finalmente, las tareas son varias opciones que pueden o no aplicarse en su totalidad. Estas tareas contribuyen a materializar en la práctica las evidencias, para determinar el nivel de logro de la afirmación.

Relacionando esta propuesta evaluativa desde los elementos curriculares planteados inicialmente, se tendrá que las afirmaciones corresponden al objetivo educativo, el cual da un alcance general a todo el proceso de formación y es complementado por una serie de objetivos específicos mediados por las características de los enfoques educativos; los que, a su vez, materializarán la afirmación en objetivos específicos y de esta manera se constituirán, en evidencias. Finalmente, el objetivo educativo general y los específicos mediados por el enfoque educativo deben ser materializados en una serie de actividades concretas incluidas en la categoría de tareas. Estas actividades son las estrategias pedagógicas y de evaluación.

Las estrategias pedagógicas y de evaluación serán las mismas, aunque el contenido pueda variar, dado que se debe evaluar tal como se enseña (Bhola, Impara y Buckendahl, 2003). Es cuestionable que se enseñe de una forma y se haga la evaluación de otra, dado que genera una incoherencia curricular (Dillon, 2009). Así, por ejemplo y sin limitarse a contextos de educación escolar, es cuestionable que el profesor utilice durante toda su clase la cátedra magistral y evalúe a sus estudiantes a través de la solución de un caso. Es probable que el desempeño en el examen no sea el mejor, dado que la cátedra magistral fortalece varios tipos de conocimientos, pero no necesariamente la habilidad para resolver casos[3]. Por lo mismo, se utiliza la misma tarea tanto para la estrategia pedagógica como para la evaluación.

Al final se podrá evidenciar, cuántos de los elementos se cumplieron, para efectos de determinar si el objetivo general se cumplió o no; facilitándose que "los expertos direccionen sus objetos de investigación hacia las representaciones que tienen los docentes en el trabajo de aula, y sus posturas frente al Currículum Centrado en el Aprendizaje" (Manríquez, 2014, p. 439). Esto quiere decir que los diferentes procesos formativos van a confluir en relacionar los elementos generales con los específicos, para efectos de generar mediciones del logro de los propósitos e identificar en qué punto se pueden generar mejoramientos. Así, por ejemplo, se presentará la misma tabla pero al finalizar un proceso formativo para hacer un análisis a partir del mismo (véase Tabla 2.2).

[3] El término 'conocimientos' que se utiliza, abarca en sí mismo contenidos, habilidades y actitudes. Es usado desde una perspectiva holística para no limitarlo a ningún enfoque educativo particular. Por el contrario, la propuesta puede ser suficientemente general para ser aplicada desde y para realidades diversas.

Tabla 2.2.

Estructura de relación entre afirmaciones, evidencias y tareas con ejemplo teórico

Afirmación(es)	Evidencias	Tareas
Acción que plantea un desempeño complejo que relaciona los elementos A y B.	Acción que permite evidenciar la comprensión del elemento A.	Tarea A1 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento A.
		Tarea A2 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento A.
		Tarea A3 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento A.
	Acción que permite evidenciar la comprensión del elemento B.	Tarea B1 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento B.
		Tarea B2 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento B.
		Tarea B3 que permite evidenciar en parte la comprensión del elemento B.

Fuente: elaboración propia.

En este caso se plantea una afirmación general que se compone de dos elementos, uno A y otro B. Dado que se trata de un desempeño complejo, es posible proceder a desglosar ese desempeño en dos acciones específicas, una acción para el elemento A y otra para el elemento B. Esto sugiere que si quienes aprenden generan una apropiación suficiente de cada una de las evidencias, en conjunto podrán dar cuenta de la afirmación general al finalizar el proceso de formación. No quiere decir que por lograr las dos evidencias por separado den cuenta inmediata de la afirmación, sino que deben cumplir primero cada una de las evidencias para luego sí cumplir con la afirmación general.

Ahora bien, a partir de cada evidencia se generan una serie de tareas que permiten medir el logro completo del objetivo específico. Esto quiere

decir que, si se realizan todas las tareas propuestas para cada evidencia, se estará en presencia de un cumplimiento significativo del desempeño pretendido. Según el análisis del ejemplo abstracto, se tendrá que el cumplimiento de las tareas planteadas para la evidencia A se da a cabalidad. Por lo tanto, se da cuenta del elemento A como parte del propósito general de la afirmación.

No obstante, se genera un problema referente al elemento B, donde de las tres tareas sugeridas solamente se cumplió la tarea B1. Esto quiere decir que el cumplimiento de la evidencia del elemento B aún no se ha dado a cabalidad. Si esto ocurre es muy difícil asegurar que se cumpla la afirmación a manera de objetivo general, puesto que si bien el elemento A fue comprendido, el elemento B aún tiene problemas para su comprensión. Lo que se deberá hacer en este caso es generar una propuesta de fortalecimiento del proceso educativo referente al elemento B, puesto que si no se comprende el mismo no se podrá alcanzar el objetivo general.

De esta manera, este modelo genera una forma de articular los objetivos educativos para el diseño curricular, con los elementos de los enfoques, las estrategias pedagógicas y de evaluación. A partir de la articulación, es posible evaluar para determinar qué procesos aún requieren de un fortalecimiento y este fortalecimiento permitirá al final generar estrategias de mejoramiento para el logro del propósito general (Zamora y Castejón, 2006). Se supera de esta forma la obtención de resultados en un nivel medio sin conocer con exactitud los elementos por los cuales no se llegó al cumplimiento pleno, para entender cuáles son los elementos que funcionan de manera adecuada y cuáles necesitan un fortalecimiento curricular.

Este proceso exige que los diseñadores del currículo tengan la posibilidad de formular los propósitos de formación de manera integrada a desempeños complejos, lo cual es esperable si se atienden a las exigencias de los diferentes actores del proceso de formación. Como se atienden múltiples exigencias, los propósitos de formación serán formulados con una cantidad de variables considerable dentro de la estructura gramatical marcada por los elementos antes sugeridos. Esta estructura genera procesos que al final del proceso de formación darán cuenta de su cumplimiento en función de un nivel concreto.

Dadas las variables que pueden coexistir en un mismo propósito de formación, es esperable incluso que coexistan varios propósitos de formación para un mismo contexto (Timmerman, Strickland y Carstensen, 2008). La materialización de los mismos se asegurará a través del enfoque educativo que sugerirá elementos para los objetivos específicos, de tal forma que se exijan tantas evidencias como sea necesario para asegurar el cumplimiento del propósito general (García y Rojas, 2003; Barreto, 2013). Al llegar a las tareas, se podrán formular muchas a manera de opciones que pueden o no ser utilizadas para lograr el propósito formativo. El uso o no de las acciones, depende en gran medida de las lecturas que se den en cada contexto a partir de la investigación acción.

En cualquier caso, la alineación curricular exige un trabajo previo, concomitante y posterior a la implementación de la experiencia de formación, el cual propende por "asegurar que la escuela logre aprendizajes significativos en el estudiante, con el menor gasto de energía y con la mayor innovación posible" (Fuguet, 2002, p. 195). No basta con formular lo que se cree debe ser realizado y obviar el proceso de implementación, dado que la formulación puede ser ajustada a medida que se generen nuevas implementaciones. Al mismo tiempo, la evaluación otorga información fundamental para seguir fortaleciendo el proceso formativo de manera cíclica y permanente. Quiere decir esto que no es posible considerar que el diseño curricular es un proceso aislado y momentáneo, sino que debe perdurar en el tiempo tanto como procesos de formación se inicien.

Lo que sí es necesario es que la experiencia formativa a la cual se ha hecho referencia tenga un objetivo educativo que provenga de múltiples fuentes de información contextual, para que a partir de una ponderación se adopten todos los elementos pertinentes para materializar un propósito (Penuel et al., 2009). El propósito contribuye a delimitar una serie de evidencias que en conjunto darán la posibilidad de llegar al desempeño general pretendido. Por último, cada una de las evidencias puede ser acompañada de unas tareas formuladas a manera de posibilidades de implementación. Dentro de las cuales se aplican las que sean necesarias según cada contexto, para efectos de medir el logro del propósito planteado; "contar con un proceso ordenado para el análisis del currículum permite gene-

rar evidencia suficiente para la toma de decisiones" (Icarte y Labate, 2016, p. 15). En caso en que no se cumpla con una tarea específica, el proceso de alineación curricular plantea posibilidades de ajuste direccionadas al punto concreto que requiere ajuste y no a la experiencia de formación en general.

Se trata de una apuesta educativa por generar coherencia al diseño curricular, que al ser implementada puede ser complementada desde diversas posibilidades; "se debe acudir a los procesos de eclecticismo reflexivo para analizar los diferentes enfoques educativos propuestos de manera crítica y determinar cuáles de ellos o de sus elementos pueden llegar a responder a las exigencias formuladas por los objetivos" (Perilla, 2016b, p. 16). Su abstracción ha de ser materializada según cada ambiente escolar, institucional, familiar, empresarial, etc. que se considere aplicable y de esta manera generar nuevas posibilidades desde y para prácticas concretas. La alineación curricular es una exigencia que aún requiere ser profundizada, pero que pude empezar a generar debates para su efectiva implementación.

III. Conclusiones

Los procesos de diseño curricular requieren coherencia entre los diferentes elementos que lo conforman para asegurar el cumplimiento final de los propósitos que se quieren alcanzar. En este sentido la construcción de currículos debe estar mediada por un proceso reflexivo en la selección de cada uno de los elementos que harán parte de la experiencia de formación. Generar un proceso educativo sin un proceso reflexivo, puede llevar a que la experiencia no esté íntegramente planeada para cumplir un propósito específico y derive en situaciones que se escapan del margen de acción trazado inicialmente para tal fin.

Por lo tanto, se sugiere que para diseñar el currículo se tenga consciencia, en un primer momento, de los elementos que lo conforman, a saber: el objetivo educativo, el enfoque, las estrategias pedagógicas y de evaluación. Cada uno de estos elementos tiene una función concreta, iniciando por el propósito que se encuentra contenido en el objetivo educativo. Se trata de uno de los elementos que dotan de especial sentido a la apuesta formativa, razón por la cual se hace indispensable asegurar que su formulación responda a preguntas suficientes para delimitar concretamente una acción a alcanzar.

Esta formulación debe estar fundada en intereses y necesidades de diferentes actores, los cuales se conjugan de forma dinámica en las exigencias del proceso de formación. Las exigencias son aquellas que reúnen lo pretendido por sujetos del contexto educativo, tales como aquellos que aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos disciplinares y los expertos curriculares. Todos ellos pueden sugerir aquello que debe alcanzar cada proceso y es quien diseña el currículo aquel que debe generar ponderaciones para determinar el propósito general que ha de ser alcanzado.

Este propósito se relaciona de forma directa con los enfoques educativos, los cuales pueden ser tan diversos y eclécticos como el número de contextos que haya por analizar. Así, se presentan enfoques centrados en los contenidos (tradicional), los que adoptan las habilidades como eje transversal (experiencial), aquellos que se preocupan de manera específica por las actitudes (actitudinal) o los que tienen en cuenta la formación pedagógica desde los contenidos hacia la reflexión y propuesta de unos nuevos (cognitivo). También están los enfoques tendientes a generar derivaciones de nuevos contenidos según cada contexto que se deba atender (estructura de las disciplinas), el aprendizaje desde el estímulo y la respuesta (conductual), el aprendizaje basado en competencias o el constructivismo.

Cada uno de estos enfoques tiene la posibilidad de consolidar estrategias particulares para materializar los objetivos educativos, al tiempo que sus elementos se pueden conjugar de manera dinámica a través de procesos eclécticos basados en la reflexión. Todos estos enfoques tienen coherencia con ciertas estrategias pedagógicas, las cuales son actividades específicas que deben ser formuladas en una amplia gama para evitar que las mismas se agoten en una misma experiencia de formación. La generación de novedad en el proceso de aprendizaje contribuye a llamar la atención de quienes aprenden y generar posibilidades diversas en torno a la formación.

Tales pedagogías deben tener relación con las estrategias evaluativas, las cuales trascienden el debate de lo sumativo y lo formativo, para centrarse en una amplia medida en la medición de desempeños para el mejoramiento. Pero estos desempeños no son solo de quienes aprenden, sino del comportamiento del currículo en su integralidad. Los mejoramientos no pueden ser solo de quienes aprenden, sino de toda la apuesta pedagógica completa.

Es esa la mayor posibilidad de formación que se presenta en diversos programas, pues se generan mejoramientos globales y no solo la asignación de responsabilidades personales que no aportan a la transformación concreta.

Comprendido el alcance de cada uno de estos elementos específicos, se propone una relación de los mismos en niveles jerárquicos vinculado lo general con lo específico. Así, se adopta la propuesta evaluativa de afirmaciones, evidencias y tareas de cara a ubicar los diferentes elementos en un proceso de relación directo. La afirmación es el elemento general del diseño curricular; es decir, el objetivo educativo como propósito máximo que debe ser alcanzado, el cual puede tener múltiples elementos por ser en la mayoría de los casos un desempeño complejo proveniente de diferentes fuentes y con múltiples variables. Esto indica que puede ser desglosado en acciones más específicas, que para este caso se llaman evidencias.

En conjunto, las evidencias darán cuenta de la posibilidad de cumplir con la afirmación pretendida, siendo una articulación con objetivos educativos específicos mediados por el enfoque educativo construido. Además, éstas otorgan la posibilidad de derivar de ellas diferentes tareas, a manera de gama amplia de posibilidades de actuación, todas construidas a manera de tareas son las estrategias pedagógicas y de evaluación. Se trata de las mismas, para asegurar que la manera como se enseña es la misma que aquella en la cual se evalúa. Si existe una disparidad entre estos elementos, la evaluación del currículo no es plenamente coherente.

Ahora bien, una vez formulada la alineación curricular general es fundamental proceder a implementarla y este proceso debe estar acompañado, evitando que sean sujetos distintos que se desentiendan del mismo. Quien diseña la apuesta formativa debe implementarla y al mismo tiempo evaluarla, dado que todas las experiencias curriculares deben ser objeto de mejoramiento continuo. Ningún proceso se puede considerar inacabado en temas educativos, pues una experiencia siempre genera posibilidades de mejoramiento. La propuesta de alineación curricular permite evidenciar en qué punto específico se da el mejoramiento, para focalizar los esfuerzos de fortalecimiento curricular.

En este sentido, puede que el proceso formativo no llegue al final a cumplir a cabalidad el propósito general materializado a manera de afirmación y es momento de analizar en qué punto se requiere un fortalecimiento que se puede dar en una tarea específica o incluso en una evidencia completa. En cualquiera de los casos se debe estar en la posibilidad de complementar el proceso, de cara a generar innovaciones que aporten al mejoramiento permanente de la apuesta curricular formulada.

Es de esta manera como el diseño curricular se constituye en una herramienta fundamental para dotar de coherencia los elementos educativos, de forma reflexiva y crítica. La reflexión genera pertinencia en el proceso de formación, al tiempo que mejoramientos permanentes. La alineación curricular se constituye en una importante herramienta para el mejoramiento de procesos formativos, de manera consciente de los logros y de la identificación concreta de los puntos que deben ser mejorados. He ahí una propuesta que puede seguir siendo complementada desde diferentes contextos, generando todas aquellas críticas y aportes a los que haya lugar. De este proceso de lectura desde contextos específicos es que se asegura la generación de nuevas teorías que aporten significativamente a cada enfoque educativo. La alineación curricular es una exigencia que debe seguir siendo estudiada, de tal manera que se genere, en últimas, un beneficio para los procesos de formación que se adelantan cotidianamente en los contextos educativos.

Referencias

Addine, F. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado.* La Habana: Ediciones Academia.

Anderson, I. (2002). Curricular alignment: a re-examination. *Theory into Practice, 41*(4), 255-260. doi: http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9

Ayala, R., Messing H., Labbé C., Obando, N.I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una Universidad Chilena. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 53-67. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002

Barreto, N. (2013). El discurso didáctico en la transformación del currículum para la formación de profesores: Espacio que reclama definición. *Investigación y Postgrado, 28*(2), 125-153.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Ediciones Morata.

Bhola, D., Impara, J., y Buckendahl, C. (2003). Aligning tests with states content standards: methods and issues. *Educational Measurement, 22*(3), 21-29. doi: http://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00134.x

Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development.* Londres: Ward Look Educational.

Dillon, J. (2009). On scientific literacy and curriculum reform. *International Journal of Environmental & Science Education*, *4*(3), 201-213.

Fuguet Smith, A. (2002). Relación de la gerencia y el desarrollo curricular: hacia la excelencia. *Investigación y Postgrado, 17*(2), 171-196.

García, M., y Rojas, R. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado, 18*(1), 11-21.

Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Gimeno, J., y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

González Guevara, E. Y. (2016). Factores escolares que impiden la convivencia pacífica en el colegio Francisco Javier Matiz. En J. S. A. Perilla Granados (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 75-86). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Herman, J., Webb, N., y Zuñiga, S. (2007). Measurement issues in the alignment of standards and assessments. *Applied Measurement in Education, 20*(1), 101-126. doi: http://doi.org/10.1080/08957340709336732

Hernández, I. et al. (2012). La enseñanza postgraduada: garantía para aprender idioma inglés con propósitos específicos en enfermeros. *EDUMECENTRO, 4*(1), 47-55.

Icarte, G., y Labate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación universitaria, 9*(2), 3-16. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002

LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação, 23*(1). doi: http://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008

Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras, 50*(76), 336-392.

Manríquez, L. (2014). Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40*(2), 427-440. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300025

Márquez, M., Machuca, J., Torres, M.C., y Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 36*(2), 117-133. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200007

McDonnell, L. (1995). Opportunity to learn as a research concept and policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(3), 305-322. doi: http://doi.org/10.3102/01623737017003305

McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Ediciones Morata.

Morrissette, J. (2015). Modos de interacción como fundamento en la realización de una evaluación formativa no instrumentada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(2), 373-388. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200022

Ochoa, D., Silva, A. y Samiento, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 15*(29), 149-162. doi: http://doi.org/10.22518/16578953.481

Penuel, W. et al. (2009). Is alignment enough? Investigating the effects of state policies and professional development on science curriculum implementation. *Science Education, 93*(4), 656-677. doi: http://doi.org/10.1002/sce.20321

Pérez, M., Enrique, J. O, Carbó, J. E., González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, *9*(3), 263-283.

Pérez, M., y Bustamente, L. (2004). La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. *Educación Médica Superior, 18*(4).

Perilla Granados, J. S. A. (2016a). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M. H. Arana Ercilla y V. H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Perilla Granados, J. S. A. (2016b). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En J. S. A. Perilla Granados (Coord.). *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: http://doi.org/10.22518/9789588987026

Perilla Granados, J. S. A. (2017a). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: http://doi.org/10.22518/9789588987187

Pomares, E. et al. (2018). Pertinencia de la evaluación formativa en la clase taller: un estudio de caso. *Edumecentro*, *10*(3), 56-70. doi: http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.724

Porter, A. et al. (2007). Alignment as a teacher variable. *Applied Measurement in Education, 20*(1), 27-51. doi: http://doi.org/10.1080/08957340709336729

Porter, A. (2009). The uses and misuses of opportunity to learn standards. *Educational Researcher, 24*(1), 21-27. doi: http://doi.org/10.3102/0013189X024001021

Posner, G. (1999). *Análisis de currículo.* Bogotá: McGraw Hill.

Ruiz, M., Meneses, A., y Montenegro, M. (2014). Coherencia curricular y oportunidades para aprender ciencias. *Ciência & Educação (Bauru), 20*(4), 955-970. doi: http://doi.org/10.1590/1516-73132014000400012

Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior, 17*(1), 25-38.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1962). *Curriculum development, theory and practice.* New York: Harcourt Brace and World Inc.

Timmerman, B., Strickland, D., y Carstensen, S. (2008). Curricular reform and inquiry teaching in biology: where are our efforts most fruitfully invested? *Integrative and Comparative Biology, 48*(2), 226-240. doi: http://doi.org/10.1093/icb/icn064

Tovar, M. C. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica, 42*(4), 508-517.

Toro, J. R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 119-124. doi: http://doi.org/10.7440/res19.2004.10

Torres, G. (2010). Currículo y evaluación. *El Currículo, 15.*

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Vila, D. (2011). Las concepciones de currículum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología, 48*(3), 301-314.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas, 14*(2), 96-108. doi: http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular* (5.ª Ed.). Madrid: Narcea.

Zamora, M., y Castejón, H. (2006). Procesos de cambio y transformación: competencias del perfil profesional del orientador. *Paradigma, 27*(1), 349-363.

Procesos curriculares desde y para la educación media

María Fernanda Camargo[1]

El currículo, definido como un camino bajo el cual se establecen los planes de estudio para cada asignatura a desarrollar dentro del aula, ha de ir más allá de la proyección de contenidos y metodologías para centrar al estudiante en el mismo, con lo cual se abre un camino hacia la identificación de las necesidades e intereses de los educandos, a partir de procesos investigativos pertinentes que lo llevan a fundamentarse en un objetivo educativo, el cual a su vez es alcanzado luego del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto permite permear un dinamismo dentro de cada sesión de clase, donde las experiencias educativas juegan un papel fundamental y la participación activa del alumno se desarrolla de manera continua (Tyler, 1973).

El currículo presenta variaciones continuas en su diseño y aplicación con base en las necesidades sociales y económicas de la comunidad, a su vez el nivel de conocimiento exigido actualmente ha generado requerimientos de formación cada vez más complejos, en los cuales se permita innovar y desarrollar en competencias de alta calidad desde lo científico y lo tecnológico, orientando así en distintas direcciones a quienes se objetan proyectar cada uno de los elementos que acompañan al currículo; de igual forma

[1] Profesional de Seguimiento y Monitoreo del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Profesional en Instrumentación Quirúrgica de la Universidad de Santander, Especialista en Docencia e Investigación Universitaria y Magíster en Educación de la Universidad Sergio Arboleda.

dicho diseño ha de ser evaluado y reformulado con base en los resultados de aprendizaje obtenidos tras su aplicación, es decir su fundamento es de investigación permanente (Pérez, s. f.).

En la educación media de Bogotá, las Instituciones de Educación Distrital (IED) buscan cerrar las brechas de formación y acceso a la educación superior de sus estudiantes, para ello planifican y ejecutan proyectos desde la integralidad de los currículos, a través del acompañamiento de distintas Instituciones de Educación Superior (IES), donde su objetivo se centra en el fortalecimiento de competencias, que permitan a los estudiantes afrontar los retos sociales del siglo XXI y proyectarse hacia un mundo formativo y laboral en la posmedia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Desde estos postulados de (Tyler, 1973) referentes a la importancia del diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes, se desarrolla un objetivo educativo, que permite vincular a los alumnos de manera activa en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde la integralidad entre la educación media y superior, fundamentado en los distintos enfoques pedagógicos que acompañaran a las asignaturas de la media, así como las metodologías activas propuestas tomando las mimas como guía (Silberman, 2006), para su posterior proceso evaluativo.

I. El macro y meso contexto de la educación media en Bogotá

A. El Sistema Educativo, Político y Social

Dentro del ámbito educativo existen una serie de influencias, que diseñan, establecen y controlan el currículo y bajo las cuales se encuentran diversas falencias dentro de los procesos de renovación y fijación de estándares de contenidos y temáticas culturales para cada nivel escolar, que no permiten la participación activa del estudiante dentro los mismos, pues las necesidades tecnológicas y sociales priman sobre el interés del alumno, categorizando y dominando las dinámicas dentro del aula (Gimeno, 1991).

Ley General de Educación y los requerimientos de formación para el siglo XXI “Ley 115 de Febrero 8 de 1994” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 1), bajo la cual se establece como objetivo, el educar al in-

dividuo para su desarrollo humano en el ámbito social, cultural y político; a su vez, el derecho a la misma, sin importar condición económica, religiosa y racial y la integración de la comunidad, a través de los procesos de formación; de igual forma contempla y describe las funciones del servicio educativo en relación a sus recursos materiales y humanos, currículos, estrategias pedagógicas y didácticas y los objetivos educativos, así como los medios para alcanzar los mismos; esto determina los parámetros en los cuales se fundamentan dichos procesos, que se hallan inmersos en la equidad, la paz, la cooperación, la libertad, la cultura, la ética, los valores, la conciencia ecológica, el reconocimiento a la diversidad y la investigación como medio eficaz para la construcción de un país innovador (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Dentro de la presente ley, se describe al currículo como la agrupación de planes de estudios, estrategias de enseñanza, programas y objetivos, cuyo fin es el de la formación de seres humanos íntegros cultural y socialmente, a su vez se especifica la potestad autónoma que tiene las instituciones para diseñar, planificar y ejecutar su *curriculum* dentro de lo establecido en la política colombiana, de igual forma el desarrollo de los contenidos asignados para cada nivel educativo, así como los requerimientos que determinan el logro de cada meta proyectada (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

La educación media dentro de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 1), determina su fin dentro del proceso educativo como: la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 9). Así, este nivel de formación les permite a los estudiantes obtener su título de bachiller o técnico y los habilita para su ingreso a la educación superior dentro de las diferentes modalidades de formación (técnica, tecnológica o profesional); dentro de las instituciones educativas se propende a su vez por la educación media académica, la cual promueve el desarrollo de conocimientos a profundidad dentro de áreas de interés para el estudiante, tales como las ciencias, las humanidades, las artes, entre otros; con ello se garantiza de

forma continua el acceso a la educación superior y al mundo del trabajo (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Los objetivos de formación que se desarrollan en las instituciones que promueven y apropian la educación media académica se basan en: "La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando" (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 9); el desarrollo de conocimientos avanzados en las áreas de profundización que se articulan de forma conjunta con los requerimientos de formación exigidos para la educación superior; la integración a la investigación a través de ambientes de simulación, tales como laboratorios; "la vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno" (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 9), la participación en actividades de proyección social que resalten las acciones cívicas y las competencias ciudadanas; y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad social y el fomento de valores éticos y morales desde cada área del saber.

El Ministerio de Educación Nacional (2010) ha determinado que los requisitos de formación para el siglo XXI con base en las demandas y necesidades sociales, económicas y políticas del país, especificando la importancia de planificar y ejecutar proyectos formativos en las Instituciones de Educación Distrital, que garanticen la integración y el acceso a la educación superior y al mundo del trabajo, a través de la articulación y profundización en las diversas áreas del conocimiento de interés para los estudiantes, esto con el fin de cerrar las brechas sociales y de transformar los estereotipos sociales, que fortalecen los proyectos de vida individuales y permiten la construcción de experiencias y trayectorias de vida significativas acordes con las competencias profesionales y sociales actuales.

Con base en lo establecido en la ley y los objetivos de formación para el siglo XXI por parte del Ministerio de Educación Nacional, se identifican una serie de estándares acordes con los requerimientos formativos del ser humano para una educación integral, los cuales se hallan definidos por lo culturalmente establecido y por las necesidades sociales que se viven en un espacio de tiempo determinado, sin embargo, los individuos requieren de

estímulos motivantes que potencien sus capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento y a su vez les permita sumergirse dentro de procesos de investigación profunda y, para ello, se hace necesario ir más allá de la experiencia en el aula, y centrar el currículo en los intereses de los estudiantes (Tyler, 1973).

B. Contexto social en Colombia

A partir de las leyes establecidas con relación al derecho a la educación, surge el Plan Nacional Decenal de Educación, instaurado para el periodo 2006 al 2016, bajo el cual se determina el acceso educativo para todos, en función de la equidad social y el desarrollo del país, teniendo en cuenta la multiculturalidad y diversidad del mismo; a su vez se proyecta a través de la formación integral de los individuos, a orientar el camino hacia la paz y la erradicación de la escasez en alimentación, vivienda, servicios públicos y salud, por medio de una intervención oportuna, que permita la mejora de la calidad de vida de la población (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

La mejora de la calidad educativa y el acceso a ella por parte de toda la población, es un desafío que día a día se plantea en objetivos medibles para ser cumplidos y actualizados continuamente, sin embargo se evidencia una deficiencia en los niveles de excelencia y cobertura para los grupos sociales que se encuentran en estratificación baja, incluyendo a los individuos de las zonas rurales y las etnias distribuidas en diferentes regiones del país (Delgado, 2014).

Por ello dentro de las diferentes situaciones que se presentan en el ambiente escolar, se encuentra el difícil acceso para algunos grupos poblacionales, lo cual marca los caminos de conducta social y el incremento de la delincuencia que registran las estadísticas nacionales; por tal motivo, se han generado intervenciones de tipo político y educativo que de manera efectiva, buscan eliminar los estereotipos sociales y garantizar el acceso a la educación superior (Agencia Pandi, 2014), desde la articulación con la educación media y el fomento de la inmersión al mundo laboral y académico, a través de proyectos liderados por la Secretaría de Educación del Distrito y las Instituciones de Educación Superior, fomentando así el desarrollo de

competencias generales y transversales que trasforman los contextos y los proyectos de vida de los estudiantes.

C. Contexto educativo – Instituciones de Educación Distrital

El derecho a la educación, se constituye dentro de los derechos humanos fundamentales que por parte del Estado deben ser garantizados a la población, a nivel constitucional y dentro de los acuerdos internacionales, el gobierno instaurará programas y convenios que certifiquen el cumplimiento de los procesos y a su vez determinen y evalúen el acceso a la educación para toda la población (Procuraduría General de la Nación, 2006); partiendo de la necesidad del individuo a nivel social, biológico e intelectual de formarse y capacitarse para desempañarse y desenvolverse en las diferentes actividades cotidianas que le permitan vivir en sociedad (Turbay, 2000).

El derecho a la educación, se relaciona con la socialización y la educación misma desde el aprendizaje de la cultura generacional y el desarrollo del aprender a ser, bajo los cuales se garantiza la supervivencia del individuo y se establecen los principios fundamentales de convivencia y moralidad para su desarrollo en la sociedad (Turbay, 2000).

> Desde esta perspectiva, la educación es un factor (o agente) fundamental del desarrollo individual y social y, por ende, es un derecho irrenunciable, pues es en buena medida a través de ella como el ser humano se hace propiamente tal y las sociedades avanzan hacia formas más desarrolladas de organización. (Turbay, 2000, p. 11)

En los indicadores evaluativos que miden y garantizan el acceso a la educación para toda la población, el Gobierno visibiliza el corte cuantitativo de sus estadísticas, donde se muestra un porcentaje progresivo de cobertura. Si bien se pueden generar críticas a este indicador, se adopta el mismo en la investigación por tratarse de datos estatales. Sin embargo, en los proceso evaluativos que determinan la cualificación y calidad de la representación de los programas educativos en el país, se evidencian cifras inequitativas y excluyentes que requieren ser revisadas y subsanadas, bajo las cuales se minimicen las desigualdades sociales y se generen trasformaciones sociales desde y con la educación (Procuraduría General de la Nación, 2006).

Para garantizar no solo el acceso a la educación primaria, básica y media, el gobierno desde los grados 10° y 11°, ha desarrollado una serie de proyectos que buscan la integralidad en la educación media y su articulación con la educación superior, a partir de la puesta en práctica de políticas públicas que fortalecen la creación y el mantenimiento de convenios entre las Instituciones de Educación Distrital y las Instituciones de Educación Superior, bajo los cuales se busca fomentar la educación para la vida, desarrollar el pensamiento experto y la comunicación asertiva, trascender a la educación posmedia y la inserción al mundo laboral, así como el fortalecimiento de "las competencias necesarias para la autodeterminación, la convivencia y la solidaridad con otros" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 10).

La educación media hace parte de la educación formal e integral que busca el desarrollo de los jóvenes del país; los grados 10º y 11º se articulan con los procesos formativos que preceden a la educación primaria y básica, y se centra en la apropiación y profundización de los conocimientos disciplinares de las áreas de (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Humanidades) y a la cual se adhieren e integran los cursos de Ciencias políticas y económicas y Filosofía como eje transversal para la articulación con la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Este nivel de media académica o técnica es parte fundamental de los procesos de formación de los estudiantes de 10º y 11º, a partir de la integración de distintas especialidades y profesiones, que abarcan las ciencias agropecuarias, económicas, administrativas, informáticas, ambientales y recreativas, su objetivo se basa en "la capacitación básica inicial para el trabajo; la preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece" (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 2), es decir, su proyección apunta al desarrollo y profundización de conocimientos disciplinares en las áreas de interés de los estudiantes, bajo los cuales se busca garantizar a nivel formativo el acceso a la educación superior para los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2001). De esta forma el Ministerio de Educación Nacional promueve el aprendizaje a lo largo de la vida, favoreciendo la educación para toda la población y privilegiando secuencialmente a las comunidades más vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Dentro de los convenios desarrollados entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y algunas Instituciones de Educación Superior, se proyecta integrar la Educación Media desde diversas perspectivas de formación, centrando algunas de ellas en la armonización de los currículos entre las áreas del núcleo común y las líneas de profundización integrales, en las cuales los estudiantes profundizan dentro de los campos del saber de su interés (Mendoza, Moreno, Martha y Franco, 2018); esta alineación propendió por el fortalecimiento de las competencias básicas y socio-emocionales relacionadas con el pensamiento crítico y analítico, la resiliencia, la toma de decisiones responsable, la conciencia social y la comunicación asertiva, a partir del acompañamiento pedagógico realizado por las Instituciones de Educación Superior (IES)–Universidad Sergio Arboleda, a través del cual se buscó impactar el currículo, la didáctica y la evaluación de las asignaturas acompañantes del proceso de alineación (Universidad Sergio Arboleda, 2017).

Para el primer semestre de 2018, la Universidad Sergio Arboleda desarrolló junto con la SED la adición al Convenio 1719 de 2017, bajo la cual se proyectó la consolidación de la armonización de las competencias básicas y socio-emocionales y a su vez la integración de proyectos formativos entre las áreas del núcleo común y las áreas de profundización por parte de los docentes. Cabe resaltar que en la estructuración y fortalecimiento desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, se propendió por la vinculación de directivos, estudiantes y padres de familia; en relación con el trabajo realizado con los estudiantes, se llevaron a cabo jornadas de inmersión para los grados 10° y 11° y talleres que permiten ampliar el campo de conocimiento para la inserción al mundo laboral y el desarrollo de su proyecto de vida a partir del análisis de las diversas modalidades de acceso a la educación superior (Universidad Sergio Arboleda, 2018b).

En el marco del Convenio 482260 de 2018, la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito se proyectaron desde el acompañamiento a los docentes “contar para transformar” (Universidad Sergio Arboleda, 2018a, p. 19), a partir de este objetivo ellos dispondrán de un espacio un los libros de investigación de la IES, para publicar sus experiencias significativas en el aula, alineadas a su vez con la armoniza-

ción curricular pertinente. Desde el trabajo que se busca desarrollar con los estudiantes la IES, propone el desarrollo de talleres exploratorios y de trayectoria de vida, así como la creación o consolidación de semilleros de investigación con base en las particularidades de las IED y la asistencia a clases universitarias para los estudiantes de grado 11° (Universidad Sergio Arboleda, 2018a).

La educación media, fundamenta el tránsito de los estudiantes a la Educación Superior y amplía sus conocimientos y oportunidades para su inserción al mundo laboral, permitiéndoles elaborar su propio proyecto de vida y fortalecerse y capacitarse en el desarrollo de competencias, acordes con las necesidades del contexto y las exigencias en innovación e investigación para la sociedad del siglo XXI (Iguarán, 2016). Además, Colombia le apunta a la consolidación de un sistema educativo orientado hacia la equidad, la paz y el desarrollo del país, desde la formación de jóvenes más educados, que rompan las barreras desiguales de pobreza y acceso y promuevan la ejemplificación de la educación para la transformación de los contextos y la población en general (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

La pertinencia de la educación media técnica en Colombia con base en el estudio realizado por Dimas y Malagón (2011), requiere de una articulación entre las necesidades de producción propias del mercado y los procesos de preparación para el mundo laboral de los estudiantes, con relación a las competencias desarrolladas en el aula desde las áreas de profundización de interés, a su vez presenta una necesidad centrada en fortalecer el emprendimiento y el aprendizaje para la vida. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Flórez (2016), se evidencia la integración y armonización entre las áreas del núcleo común y las líneas de profundización a nivel curricular y metodológico, desde el desarrollo integral de proyecto interáreas y a nivel interdisciplinar, que han demostrado una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, favoreciendo su inserción a la educación superior y la definición de su proyección de vida.

El Politécnico Gran Colombiano como IES de alta calidad en convenio con la SED, propendió para 2017 transformar los currículos de la educación media y cerrar la brecha con la educación superior desde la homologación de créditos académicos (Politécnico Gran Colombiano, s. f.).

A su vez La Universidad Distrital Francisco José de Caldas a 2018 desarrolló junto con la SED, un proyecto formativo enfocado al fortalecimiento de competencias relacionadas con el pensamiento reflexivo y abstracto y la mejora de la lógica matemática en los estudiantes de media de las IED (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018).

La educación en Colombia ofrece diferentes modalidades de acceso a la educación superior (técnica, tecnológica y profesional), sin embargo se llega "a una educación integral en donde cada individuo logre desarrollar tanto sus habilidades técnicas e intelectuales con altos niveles de calidad como sus capacidades sociales y humanas" (Monroy, 2015, pp. 11-12), es por ello que los Convenios establecidos entre las IES y la SED, propenden por el desarrollo profesoral, la actualización curricular y la definición del proyecto de vida de los estudiantes, a través de talleres e integraciones que les permite ondear en diversos contextos y situaciones.

II. Elementos curriculares para el micro-contexto de la educación media

A. Objetivos educativos

Con base en las necesidades e intereses de los estudiantes en la educación media y las exigencias de los contextos sociales actuales y de formación para el siglo XXI, se plantea el siguiente objetivo educativo:

Favorecer la alineación curricular de los estudiantes de media integral desde el análisis de su diseño y las necesidades de ingreso a la educación superior por parte de los estudiantes de las diferentes Instituciones de Educación Distritales.

A continuación, se presentan los diferentes enfoques curriculares que acompañan a los modelos pedagógicos institucionales y, por lo tanto, permean al diseño del currículo de las áreas del conocimiento de las instituciones, con el fin de generar procesos de integración entre la educación media y la educación superior.

B. *Enfoques curriculares*

Partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes, los cuales se proyectaron en el objetivo descrito, se determina identificar y detallar el enfoque bajo el cual se desarrollará el currículo; a partir de ello Posner (1998), describe cinco teorías divergentes y complementarias a su vez, que orientan las formas de enseñanza y aprendizaje basadas en objetivos, comportamientos, prácticas y estructuras de pensamiento.

a. *Enfoque conductista*

Se basa en proyectar las conductas que tienen los individuos en las diferentes situaciones que el medio ambiente les presenta y los factores de adaptación y cambios de comportamiento que experimentan frente a dicho estimulo, estos postulados descritos por Skinner y probados en diversas situaciones de selección con relación a las necesidades de supervivencia del ser humano, que a su vez se proyectaron en el control de las acciones de las especies bajo su premisa de "Palomas en un pelicano" (Unesco, 1994, p.4), se fundamentó con los estudiantes de la Universidad de Harvard, con el objetivo de profundizar en el análisis de la conducta humana. A nivel educativo este psicólogo se preocupó por programar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, a partir del diseño de una máquina para enseñar, y continuamente usó la tecnología y la investigación en la acción, para redireccionar las conductas de los individuos y volverlos seres cultos (Unesco, 1994).

A partir de las posturas de los psicólogos conductistas, basadas en un aprendizaje que va más allá de la transmisión de contenidos, enfocado en los cambios de comportamientos que subyacen tras la enseñanza en el aula, se determinan por primera vez una serie de actividades medidas y programadas dentro del denominado currículo por el pedagogo Franklin Bobbitt, planteando una serie de metas que le darían continuidad Ralph Tyler, como objetivos educativos referentes a enunciados de comportamientos, que se desea alcance el estudiante en su proceso de formación (Posner, 1998); sin embargo, estos se desarrollan a partir de una investigación, que se centra en identificar las principales necesidades de enseñanzas de los estudiantes, con el cual se determinan las experiencias y los contenidos a desarrollar

en las clases y a su vez se especifica que estas metas educativas han de ser aplicables para la vida (Tyler, 1973).

En tal sentido, y más allá de orientar solo los cambios de conductas en los estudiantes, se pretende con la planificación de un objetivo educativo, organizar el todo de los procesos de enseñanza y aprendizaje referentes al currículo, con lo cual se proyecta alcanzar un resultado óptimo y se secuencie una estructura de la diferentes temáticas y sus metodologías y estrategias didácticas, en mutuo acuerdo con los estudiantes basados en sus necesidades e intereses primordiales (Tyler, 1973).

b. Enfoque cognitivo

Se desarrolla a partir de los años 50 con el objetivo de describir los procesos de pensamiento del individuo, permitiendo referir su fundamentación en el análisis crítico, el razonamiento y la comprensión de los diferentes conceptos y su aplicación en los heterogéneos escenarios del entorno social, en el cual se desenvuelve el sujeto; desde la psicología cognitiva se halla determinada en los conocimientos previos que posee el estudiante, con los cuales se articulan los nuevos contenidos, generando una serie de cambios y asimilaciones en las organizaciones y estructuras mentales del alumno, ello abre un camino hacia el aprendizaje relevante y aplicativo desde diversas situaciones de la vida que enfrenta el ser humano, a partir de sus necesidades intelectuales y físicas (Orozco, 2009).

Esta teoría se centra en el papel activo que tiene el estudiante en su proceso de aprendizaje, bajo el cual se hallan una serie de impulsos que estimulan la participación, la actitud positiva y la expresión de sensaciones, referentes a su desempeño frente a los contenidos a construir y comprender dentro del aula de clase, los cuales, a partir de la orientación dada por el docente, serán retroalimentados desde el análisis de las respuestas dadas con relación a los cuestionamientos expuestos para cada sesión en (Tomás y Almenara, 2008).

Sus antecedentes filosóficos se remontan a Platón, frente a las ideas relacionadas con el conocimiento consubstancial e innato con el que nace el individuo, y dentro del cual el profesor juega un papel de facilitador, para extrapolar los recuerdos más significativos respecto a aquellas ideas previas

con las que viene el estudiante, dichas premisas sentarían las bases para la psicología cognitiva con relación al análisis de los procesamientos de pensamiento (Posner, 1998).

Posteriormente, desde los postulados de Piaget se desarrollaron estadios de evolución de la mente del niño, frente a procesos de asimilación y acomodación de la información proveniente de su medio, que le permiten pasar a mayores niveles de pensamiento complejo, para alcanzar un estado de maduración dentro de operaciones abstractas y de razonamiento contiguo; a su vez, autores como Ausubel, fundamentan los pre-conceptos para la comprensión de los nuevos contenidos y la amplificación de la capacidad resolutiva del educando, en relación a las incógnitas de aprendizaje y su relevancia y aplicación significativa para la vida, con lo cual genera teorías novedosas respecto al desarrollo del currículo desde lo cognitivo y lo constructivista (Posner, 1998).

Con base en lo planteado, se determina a partir del objetivo fundamentado para el desarrollo del currículo, aplicar metodologías que permitan diagnosticar las ideas previas con los que cuentan los estudiantes, dicho proceso se realiza con base en las necesidades e intereses de los estudiantes (Tyler, 1973), lo que permitirá generar un aprendizaje significativo.

c. *Enfoque constructivista*

Como uno de los enfoques más avanzados de los últimos años, se encuentra el constructivismo que tiene diferentes alcances. No obstante, siguiendo la propuesta de Perilla Granados (2017) los tres elementos que condensan la esencia del constructivismo son: el aprovechamiento de los preconceptos de los estudiantes, la validación de los mismos y la generación de un sentido de utilidad para lo que se aprende. Así, se constituye en un enfoque educativo que puede ser considerado en estas apuestas curriculares de cara a consolidar procesos centrados en el estudiante, quien adquiere protagonismo y genera mayores posibilidades de aprendizaje desde y para realidades concretas. Así se ha delimitado en trabajos recientes:

> Los objetivos educativos más propicios para aplicar el constructivismo tienden a reunir las siguientes características: primero, determinan que todos los intervinientes en el proceso educativo aprenden activamente;

> segundo, reconocen la necesidad de validar el conocimiento con otros a través de ejercicios de investigación y argumentación; y tercero, dan sentido de utilidad a lo que se aprende, de tal forma que lo que sucede en el contexto educativo tenga relación o posibilidad de aplicación en la cotidianidad de quienes participan en la experiencia de formación. (Perilla Granados, 2017, p. 30)

Se delimitan de esta manera diferentes enfoques educativos que pueden ser materializados a través de diferentes metodologías. Debe advertirse que, ninguno de estos enfoques puede aplicarse con aspiración de pureza. Por lo mismo, se requieren procesos de eclecticismo reflexivo tal como se indicará a continuación en la construcción de metodologías para implementar en las diferentes experiencias de formación.

C. Metodologías a emplear dentro de las asignaturas

Existe un gran número de estrategias a emplear dentro del aula, las cuales parten de conocer los conceptos previos con los cuales llega el estudiante, sus experiencias e intereses frente a los temas a trabajar; de igual forma se manejan otras, cuyo objetivo se basa en estimular la participación activa del alumno en las actividades a desarrollar, así como la capacidad de dialogar y debatir crítica y analíticamente en relación a supuestos que se plantean en cada sesión de clase, fomentando así el desarrollo de competencias en los estudiantes de media; cabe resaltar que muchas son las metodologías que conllevan a que el aprendizaje sea significativo para cada uno de los individuos, permitiéndoles recordar, comprender y aplicar esos nuevos conocimientos que se construyen día a día (Silberman, 2006).

a. Detección de ideas previas

El objetivo de esta metodología parte de identificar los conceptos previos del estudiante relacionados con las generalidades de las diferentes áreas del conocimiento, para estimular la participación y el desarrollo de un trabajo en grupo, por lo tanto se formarán ocho equipos de cinco personas y se entregará a cada uno una serie de cuestionamientos relacionados con sus conocimientos frente al tema, la asignatura, sus expectativas y dificultades frente a los contenidos a aprender (Silberman, 2006).

b. Apuntes guiados

Esta estrategia parte de orientar a los estudiantes a escuchar atentamente aquellos conceptos de mayor relevancia, con el diseño de un texto que dejara espacios en blanco, para completar individualmente e imágenes para identificar los aspectos más relevantes del tema el día, lo cual les permitirá proporcionar información a manera de guía de estudio y comprensión significativa de la temática (Silberman, 2006).

c. Preguntas intercambiando el rol docente-alumno

Esta estrategia tiene como objetivo, que los alumnos realicen las preguntas sobre los temas de su interés y los que requieren de mayor comprensión, para estimular la participación activa de los mismos, así como su capacidad analítica y de elaboración de pregunta (Silberman, 2006). De igual forma se retoman explicaciones sobre temáticas que contienen un grado de dificultad significativa y se referencian diferentes ejemplos de las fuentes bibliográficas, en relación a sus variantes más relevantes (Silberman, 2006).

d. Búsqueda de información

Esta metodología se basa en entregar a los estudiantes una serie de preguntas, las cuales, a través de la búsqueda de información relevante, analizarán y sinterizarán los conceptos para, posteriormente, resolver los cuestionamientos en grupos y presentarlos en la sesión de clase, a partir de las fuentes bibliográficas proporcionadas por el docente, dicha indagación promueve la investigación a profundidad en los alumnos (Silberman, 2006).

e. Equipos de espectadores

Este tipo de metodología activa permite mantener la concentración de los estudiantes frente a la presentación de una determinada temática, para ello se han de armar cuatro grupos a los cuales se les aginara un rol determinado, con relación a quienes interrogan, al equipo que está en acuerdo y en desacuerdo con la exposición de los temas y, finalmente, al desarrollo de ejemplos que generarán una comprensión profunda y significativa de la temática a abordar, por último se permite que cada grupo de trabajo exprese sus conclusiones (Silberman, 2006).

f. Enseñanza guiada

Esta estrategia no solo identifica los conceptos previos con los que cuenta el educando, sino que permite utilizarlos para responder a una serie de cuestionamientos dados por el docente, generando así, una comprensión de los mismos antes de vincularlos a la temática real y referenciada; por tal motivo se diseñarán preguntas pertinentes que proyectarán conceptos significativos y analizarán los alumnos en pareja, recopilando al final las conclusiones obtenidas (Silberman, 2006).

g. ¿Falso o verdadero?

Esta estrategia genera una participación activa del educando en el desarrollo de la clase, en relación con la presentación de premisas verdaderas y falsas en una serie de fichas que serán repartidas a los alumnos de manera individual, la cuales han de ser respondidas gradualmente, proyectando conclusiones frente a las hipótesis obtenidas de la conclusión del tema, para comprenderlo de manera significativa (Silberman, 2006).

h. Combate de aprendizaje

Este método se basa en armar equipos de trabajo, los cuales a su vez desarrollarán una guía con una serie de preguntas, el grupo que más acierte dará sus conclusiones y abrirá el paso hacia una nueva ronda del juego (Silberman, 2006).

Dentro del desarrollo de las asignaturas se presentan todo tipo de estrategias, desde clases expositivas, presentación de videos e imágenes pertinentes, hasta casos y problemas, los cuales acercan a los estudiantes a situaciones en contexto, las cuales se asocian a los conceptos de las materias; esto con el fin de generar utilidad y aplicabilidad de las diferentes áreas del conocimiento a la vida cotidiana del alumno y a su futuro ingreso y articulación con la educación superior.

D. Evaluación

La evaluación desde diversas perspectivas, se comprende desde el contexto y la proyección que se desea determinar como alcanzable o no, a través

de su aplicación, definida a su vez como un juicio de valor que permite establecer el cumplimiento de un logro u objetivo o desde la calidad de un currículo reconoce su reformulación o mejora continua (Mora, 2004).

a. Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación, se caracteriza por cuantificar el nivel académico desarrollado por el estudiante en relación con la aprobación de la asignatura, pues es aplicada al final de la misma y contiene las temáticas acumuladas a lo largo de la materia o periodo académico, determinando la promoción o no de un número de estudiantes al siguiente curso; a su vez se aplica en un tiempo específico establecido por el docente y la institución educativa (Orozco, 2006).

b. Evaluación formativa

La evaluación formativa se centra en el estudiante, permitiendo a través de la retroalimentación continua evaluar el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos y a su vez llevar a cabo el diagnóstico autónomo de sus falencias, para la mejora de las mismas (Orozco, 2006); este tipo de método evaluativo se relaciona con la motivación de los educandos, promoviendo que los mismos cumplan con los objetivos estipulados al inicio de cada asignatura, se comprometan y perseveren para el desarrollo eficaz e íntegro de su proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan et al., 2010).

III. Conclusiones

La identificación de las necesidades e intereses de los estudiantes juega un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues permite guiar al currículo en la formulación y fundamentación de un objetivo educativo pertinente a los requerimientos del contexto y llevar al estudiante a analizar y razonar cada uno de los conceptos trabajados en clase, para promover de forma continua la participación activa del alumno y el desarrollo de inferencias en opiniones esenciales en cada sesión de clase (Tyler, 1973).

El docente, cuenta constantemente con un sinfín de metodologías activas que acercan al estudiante y le permiten identificar los conceptos previos

con los que llegan los mismos, para de esta forma proponer diversas estrategias de aprendizaje colaborativo, a través de la formación de equipos y a su vez cambiar las nociones del desarrollo memorístico hacia un aprendizaje completamente perdurable y significativo para los alumnos (Silberman, 2006).

La educación media, requiere de procesos de investigación continuos a nivel curricular, metodológico y evaluativo, que permitan el desarrollo de métodos formativos significativos para los estudiantes, bajo los cuales no solo se garantice el acceso a la educación superior, sino que se forjen competencias y habilidades desde y para las relaciones humanas, a partir de las necesidades sociales de los contextos y la búsqueda de la innovación y el desarrollo intelectual y académico del siglo XXI (Monroy, 2015).

La investigación y la actualización del currículo desde la comunidad educativa, requiere de la intervención de todos los actores y desde el desarrollo de convenios a través de las IES, se forjan métodos de acompañamiento pedagógico que incentivan la innovación en el aula y redundan en el impacto en el currículo, la didáctica, la evaluación y la trayectoria de vida del estudiante dentro del ámbito escolar.

A la hora de diseñar un currículo, se encuentran diferentes enfoques que orientan el mismo, sin embargo cada uno de ellos presenta limitaciones si se acoge totalmente a los preceptos planteados dentro de su paradigma, por tal motivo se encuentran premisas relacionadas con la flexibilidad y el eclecticismo curricular, tomando características de cada teoría, con base en las situaciones y las necesidades requeridas de formación en un periodo específico (Posner, 1998).

Referencias

Agencia Pandi. (2014). *El 'bullying' no es un juego de niños.* Recuperado de http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/el-bullying-matoneo-no-es-un-juego-de-ninos/375864-3

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública*. Bogota: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Chisvert, M. J., y Marhuenda, F. (2012). Historia de Vida, José Gimeno Sacristán. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 437-464. doi: http://doi.org/10.4995/redu.2012.6117

Clonninger, S. (2002). Teorías de la personalidad. México: Pearson Educación.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*, (pp. 1-40). Recuperado de http://www.fedesarrollo.org.

Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2), 81-93. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Dimas, P. y Malagón, L. A. (2011). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. *Revista Perspectivas Educativas*, (4), 51-65.

Fernández, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Capítulo 13. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Flórez, J. P. (2016). *Impacto de la Educación Media Fortalecida en los estudiantes del Colegio Unión Colombia –Usaquén*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. doi: http://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021

Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, *XXIII*(3-4), 463-484. Recuperado de http://goo.gl/IGptpe

Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gómez, A. (1991). Investigación / Acción y Curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), 69-84.

Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* .

Iguarán, J. M. (2016). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte*. Recuperado de http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22597

Illesca, M. (2012). *Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la Universidad de la Frontera*. Temuco- Chile. *Tesis Doctoral*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/110733/Tmip1de1.pdf?sequence=2

Iyanga, A. (1998). *La Educación Contemporánea*. Madrid: Nau Libres.

Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

McMillan, J., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G. y Hearn, J. (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. *Virginia Commonwealth University*. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED507712

Mendoza, R., Moreno, N., Martha, R. y Franco, Á. (2018). *Proyecto 1073 "Desarrollo integral de la Eduación Media" Convenio Nº. 1638 de 2017 SED, ECCI. Docentes Participantes* [working paper]. Bogotá: Universidad ECCI.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994 (Ley general de educación). *Congreso de la República de Colombia*, 50.

Ministerio de Educación Nacional (2001). Educación formal. (Educación Media).

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Informe de Gestión Junio 2008 a Noviembre de 2009.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamientos para la articulación de la Educación Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación. La educación en Colombia*. doi: http://doi.org/10.1787/9789264250604-en

Monroy, G. (2015). *Articulación de la Educación Media y Superior Colombiana. Una mirada desde las humanidades*. Bogotá: Universidad Nueva Granada.

Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4*(2). Recuperado de http://doi.org/10.15517/AIE.V4I2.9084

Müller, I. (s.f.). La Formación docente en Alemania: una ojeada histórica. *Revista Educación y pedagogía*, (14-15), 170-177.

Orozco, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista Docencia e Investigación*, *9*(1), 175-192.

Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de traducción. En M. J. Varela (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación,* (pp. 47-68). Recuperado de www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/meteva/1/1.pdf

Ortíz, A. (2010). Relaciones entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. *Praxis*, *6*(1), 197-219. Recuperado de http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/86

Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pérez, M. (s.f.). Teoría, Diseño y Evaluación Curricular Unidad I. Fundamentos teórico-metodológicos en el campo de la teoría curricular. México: Universidad Autónoma del Estado Hidalgo.

Perilla Granados, J. S. A. (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: http://doi.org/10.22518/9789588987187

Politécnico Gran Colombiano. (s.f.). Pacto distrital por la Educación Media y Superior. Recuperado de https://www.poli.edu.co/content/educacion-media-fortalecida

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.

Procuraduria General de la Nación (2006). El derecho a la educación, la educación en la perspectiva de los derechos humanos. Bogotá. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Factsheet31sp.pdf

Sanz, T. (2004). El curriculum, su conceptualización. *Revista Pedagogía Universitaria*, *9*(2), 3-18.

Silberman, M. (2006). *Aprendizaje activo, 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. *Reflexiones pedagógicas*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1BLvvVvU7Qx9wqruanBjWwuHPfe7aNnC3QMnNIn4zmCI/edit?hl=es

Tomás, J. y Almenara, J. (2008). *Clasificación en Paidopsiquiatria. Conceptos y enfoques: Enfoque Cognitivo-conductual*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Turbay, C. (2000). El Derecho a la Educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos derechos de la niñez y de la política educativa. Bogotá. Recuperado de http://www.eird.org/cd/herramientas-recursos-educacion-gestion-riesgo/pdf/spa/doc17837/doc17837-contenido.pdf

Tyler, R. (1973). *Principios Basicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Unesco. (1994). B. F. Skinner. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, *XXIV*(3-4), 529-542.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018). *Desarrollo integral de la Educación Media en las IED*. Recuperado de https://www.udistrital.edu.co/desarrollo-integral-educacion-media-en-las-ied

Universidad Sergio Arboleda (2017). Proyecto de desarrollo integral de la Educación Media en las Instituciones Educativas del Distrito. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Universidad Sergio Arboleda. (2018a). *Acompañar la implementación del Proyecto de desarrollo integral de la Educación Media en las IED, dirgido a promover el mejoramiento de la calidad educativa ofrecida a los jóvenes de grado 10 y 11, articulando esfuerzos técnicos, administrativos, económico*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Universidad Sergio Arboleda (2018b). *Propuesta para la adición del Convenio 1719 de 2017 suscrito entre la Secretaría de Educación y la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Villarini, A. (1987). El currículo orientado hacia el desarrollo humano integral. San Juan: Universidad de Puerto Rico.

Wiske, M. S. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo IV

Propuesta de modelo de alineación curricular entre núcleos en la educación media

Walter Giovanny Murillo Moreno[1]

Con base en la perspectiva que tiene el Ministerio de Educación Nacional (MEN) respecto a la transformación de la educación media en el país, como foco fundamental para el paso a la educación superior y desde una construcción integral en el desarrollo del ser humano, de conocimientos y de un contexto de diversidad cultural y social (MEN, 2017) se planteó este modelo de alineación curricular con el firme propósito de que sea una guía pedagógica.

El desarrollo que ha tenido la educación media y la importancia que tiene en el desarrollo educativo de los estudiantes es vital para el acceso a la postmedia no solo a nivel nacional, sino del mundo, ya que los índices de cobertura en la educación superior no superan el 50% en Colombia, situación que preocupa por las grandes variables existentes en los contextos donde se desenvuelven (SED, 2018). Razón por la cual cada vez los esfuerzos son más grandes en articular unas estrategias o políticas que permitan fortalecer los procesos educativos en la educación media de establecimientos educativos.

[1] Profesional en Cultura Física y Deporte de la Universidad Incca de Colombia; Especialista en Docencia Universitaria de la universidad Cooperativa de Colombia; Profesional de Acompañamiento Pedagógico del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá D.C. Correo electrónico: walter.1010murillo@gmail.com

Según un parámetro factorial citado por Baquen (2005) se establece una relación entre las aptitudes naturales del sujeto y las exigencias que tiene una labor, argumento que pone en evidencia la importancia que tiene la media articulada en los procesos educativos de los estudiantes de grados décimo y undécimo del distrito capital a la hora de definir su orientación vocacional como proceso individual de la selección de una ocupación.

En aras de articular todas las variables anteriores la propuesta del modelo de alineación curricular, lo que quiere establecer, es la importancia de garantizar por medio de la creación de un currículo de calidad, la disminución de todas las variables negativas que hasta hoy se presentan en los diferentes contextos; la idea es demostrar, cómo por medio de las nuevas prácticas educativas y de los nuevos parámetros estructurales en la reestructuración del currículo se puede garantizar que los aprendizajes sean más significativos y que aporten a la decisión de los estudiantes a definir su futuro profesional de una manera seria y guiada en todo el proceso educativo del colegio.

Por último, se toman como referentes muchos de los lineamientos que presenta el MEN con el fin de ser muy específicos en las condiciones que requiere nuestro territorio y las obligaciones fundamentales que por ley plantea la Nación, además de estructurar y generar un posible currículo de calidad en la educación media del distrito capital de Colombia.

A manera de contextualización para la delimitación del problema se da, en primer lugar, al considerar que la educación en Colombia, como en otros países, es derecho fundamental y el ideal es que todos los colombianos tengan acceso a este derecho; sin embargo, por diferentes razones como costos, seguridad, apoyo económico, desinterés, movilidad, entre otras, esto no es así y por eso el desarrollo de las políticas públicas desea garantizar la cobertura, la accesibilidad y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo del país. Otra de las variables importantes es que aquellos que tiene acceso a la educación, pero por otras circunstancias su educación no es de calidad, ven igualmente la desigualdad de los procesos educativos y la crisis pedagógica que presenta el país, clara muestra de ello son los resultados de las pruebas PISA, en las cuales Colombia obtiene

unos resultados muy bajos y de allí el análisis de la problemática (Osorio, Vega y García, 2017).

Aunque no existen referentes que denoten los resultados a nivel educativo frente a los recursos que destina el Estado para su mejoramiento y las únicas mediciones reales son las pruebas que se desarrollan externamente en los establecimientos educativos, de acuerdo a los lineamientos propuestos por las entidades territoriales; de allí es donde se plantean unas variables socioeconómicas y de contexto, las cuales son de gran impacto a la hora de definir los resultados educativos del país en comparación de los establecimientos educativos distritales y privados (Iregui, Melo y Ramos, 2007).

El impacto de todas estas variables sociales, depende en términos de igualdad en la calidad de educación recibida por las personas en general, es decir que la desigualdad debido a los diferentes procesos educativos es bastante grande, ya que a pesar de los esfuerzo gubernamentales de crear un esquema general de educación aun no existen; por lo cual, la estructura curricular que puede tener un establecimiento educativo en cuanto a toda la construcción o resignificación del PEI, según los requerimientos claves del contexto y las características propias de material físico, no está bien diseñada y estructurada a nivel distrital (Rivera y Agudelo, 2018).

Según los marcos normativos de Colombia, en donde convergen variables en la educación, se puede definir la propuesta como punto de partida de acuerdo a lo que se desea entender como currículo de calidad o calidad educativa, ya que no solo es establecer un currículo muy bien estructurado, sino que es necesario que todos los actores estén dispuestos y capacitados para ejecutarlo de la mejor manera con prácticas innovadoras y diferentes ambientes de enseñanza, plantea Ferrer (2004), un proceso ideal para lograr el objetivo es, primero tener un currículo prescrito, donde interviene toda la elaboración, validación, estructuración y experimentación de los contenidos consignados, segundo un currículo implementado, que se enfoca en la ejecución de los procesos, no vistos como una urgencia, sino en contextos más favorables para el desarrollo del proyecto curricular, tercero un currículo logrado, que permite la intervención de agentes externos, los cuales verifican el impacto sobre los aprendizajes logrados en los entornos

educativos. De allí resulta la reflexión para plantear la pregunta orientadora de la investigación, ¿Cómo articular todos los componentes curriculares entre el núcleo común y de profundización de la educación media integral?

I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización

A. Diseño de la Investigación

Investigación cualitativa

Desde lo conceptual se desarrollan métodos cualitativos de análisis para tener en cuenta a la hora de realizar la investigación, guiada bajo unas características establecidas que aportaron en el proceso; como primera medida se define que el objetivo fundamental de este tipo de investigación es obtener una reconstrucción del significado social del problema, su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, el modo de captar la información es muy flexible y desestructurado, su procedimiento es inductivo y su resultado es concretizador (Ruiz, 2012).

En relación con lo educativo la responsabilidad del desconocimiento investigativo

> Es de los administradores, y también, (en menor medida) de los profesores. De los gestores o administradores porque son quienes confeccionan los planes y programas de estudio de los que queda excluida esta metodología o limitada a una presencia en la que el adjetivo de anecdótica es perfectamente descriptivo de la situación. Y de los profesores porque tampoco le suelen dedicar mucha atención a esta pequeña parte de los programas, a veces incluso se omiten en beneficio de otros contenidos hacia los que sienten mayor afinidad. (Báez, 2009, p. 26).

Al no tener ningún resultado estadístico y por ser de carácter social o pretender un cambio social de enfoque educativo, se puede definir la investigación como cualitativa (Strauss y Corbin, 2002) y con un diseño enmarcado en el método de investigación acción, ya que cuenta con la participación activa de los miembros involucrados en el proceso.

> Desde sus fundamentos teóricos la investigación cualitativa parte de la epistemología pos-positivista, sus diferentes métodos encuentran el espacio, para hacer énfasis en un enfoque estructural, sistémico, gestáltico y humanista; preocupándose de la descripción de los resultados con la respectiva riqueza de sus detalles. (Mesías, 2004).

Detalles que se enmarcan en el proceso de discusión de las acciones y resultados.

Para la recolección de los datos y el levantamiento de información se establece la técnica más adecuada, en este sentido se utilizó la entrevista semiestructurada por las condiciones del proceso que se desea implementar (Herrera, s.f.), ya que por medio de estos procesos se pueden atenuar los supuestos sobre la realidad de modos concretos de la pregunta problema.

B. Reconocimiento de saberes y prácticas desde la teoría investigación acción

Es de vital importancia reconocer conceptualmente en lo que se enfocarán los investigadores dentro de la experiencia, y para esto se parte de desglosar la importancia de generar un currículo con unas características particulares que garanticen que los procesos puedan darse como se proponen en el modelo de alineación curricular. Se parte del concepto currículo. Desde el latín significa "carrera", "corrida", que inicia con el desarrollo de un proceso y fue hasta el siglo XIX que fue visto como un sinónimo de planes de estudio, ya que se veía con la rigidez de unas asignaturas que eran vistas por los estudiantes, hasta que la visión con respecto a su necesidad y utilización cambió por que se concretó en un documento con una secuencia sistemática que garantiza ciertos conocimientos (Bolaños y Molina, 2007).

Visto desde esa premisa lo importante es puntualizar que esta investigación se centrará en la importancia que tiene el proceso y de cómo hacerlo flexible y adaptable, para garantizar las particularidades de cualquier enfoque y método a utilizar. De otro modo lo que se pretende es establecer los tópicos necesarios para una integración curricular sin fronteras de las disciplinas y que los contenidos sean parte de las vivencias cotidianas, lo que permite la reflexión vivencial y recíproca entre el docente y el estudian-

te, y así integrar los conocimientos multidisciplinares para generar nuevos contactos académicos y aprendizajes desde diversas habilidades (Badilla, 2009).

La didáctica cumple un papel fundamental dentro del desarrollo curricular como proceso sistemático, ya que puede aportar como disciplina pedagógica de carácter científico, porque se articula con lo pedagógico, al entender que sus procesos son comparados con procesos experimentales ulteriores (Díaz, 2002).

Esta importancia de generar nuevos ambientes de aprendizaje basados en las didácticas propias de cada ciclo, permitirá la articulación desde lo que está plasmado en el papel con los que se debe desarrollar para garantizar en el estudiante los conocimientos.

Al tener clara la articulación del currículo con sus ejecuciones prácticas, vinculando la didáctica y todas las variables de la educación actual, como lo son la extrapoblación en las aulas, la diversidad de los estudiantes, los currículos fragmentados y las condiciones laborales de los docentes (Moreno, 2011), se debe tener en cuenta que las estrategias apropiadas para los docentes deben estar muy bien alineadas con las posibles variables encontradas en cada contexto, sin embargo teniendo en cuanta otro aspecto fundamental para cumplir un paso del proceso, es el de evaluar todos estos aprendizajes conforme lo requiera el contexto para verificar si todo lo aportado del modelo cumple los parámetros para ser enaltecido como producto de una alineación curricular seria y funcional. La evaluación será vista desde un enfoque académico, es decir, desde los procesos.

C. El proceso de levantamiento y análisis de la información

Interactuando dentro de los ambientes cotidianos donde se formulan, de primera mano, las inquietudes y surgen las experiencias de vida, es de allí en donde podemos extraer la información más importante para el desarrollo del levantamiento de información de la experiencia, por medio de una interacción directa con los "implicados" se realiza una entrevista informal, ya que de este método se puede extraer confiablemente información exacta de lo que es la investigación (Ander, 2003).

> Transforma teoría y práctica: articula y desarrolla teoría y práctica mediante un razonamiento crítico sobre ellas y sus consecuencias. La I-A implica abordar la práctica diaria, a partir de cómo la entienden las personas implicadas, para "explorar el potencial de diferentes perspectivas, teorías y discursos que deben ayudar a iluminar prácticas particulares y situaciones prácticas, como base para el desarrollo de comprensiones críticas e ideas sobre cómo deben ser transformadas las cosas. (Kemmis y McTaggart, 2005, p. 568).

El método de entrevista presenta el diseño de investigación-acción, con base en la recolección de información precisa, para transformarlaen mini ejes de concentración para definir los alcances de la investigación.

La entrevista se desarrolló en dos momentos, primero se levantó toda la información en la reunión de área de la línea de profundización de Ingenierías, en el segundo momento se hizo lo mismo en la correspondiente a Diseño, todo esto en las instalaciones del Establecimiento Educativo Distrital Jorge Eliecer Gaitán, la metodología de los dos momentos se enfocó en desarrollar una entrevista semiestructurada con unas preguntas orientadoras que concretarán el nodo de investigación establecido por el proceso.

Se elaboró una matriz con las preguntas generadoras en dos ejes fundamentales, uno de saberes y otro de prácticas, cada uno de estos en tres momentos, primero se enfocó en los conocimientos previos o antecedentes, segundo en los componentes actuales de la experiencia y tercero en las proyecciones que tienen los docentes para el posible ajuste curricular.

Tabla 4.1.

Matriz de preguntas desde los ejes de saberes y prácticas del Nodo de Currículo, didáctica y evaluación del siglo XXI.

Saberes y prácticas asociadas al fortalecimiento de la interdisciplinariedad y al diálogo entre la teoría y la práctica		
Momentos	**Saberes**	**Prácticas**
Antecedentes	¿Cuáles son las experiencias anteriores que ha desarrollado y cuáles son los aspectos más relevantes en materia del diálogo que puede existir entre las disciplinas en el momento de implementar propuestas curriculares, didácticas y evaluativas?	¿Cuáles son los principales referentes teóricos y las propuestas sobre las cuales se basó para plantear esta propuesta que facilita el desarrollo de la interdisciplinariedad en la actividad pedagógica de la IED?
	Teniendo en cuenta las características fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de su asignatura ¿cuáles son los elementos primordiales para el desarrollo de acciones teórico prácticas para el desarrollo de los saberes relacionados con su asignatura?	En términos didácticos ¿cuáles son las principales estrategias que se ajustan al desarrollo de la disciplina de su enseñanza y cómo lo elementos prácticos permiten la concreción de los saberes en los estudiantes?
Presente	¿Cuáles son los principales elementos que ha determinado para que la experiencia adquiera el sustento teórico y permita proyectar esa propuesta como la que ha implementado, de qué manera se refleja el propósito interdisciplinario?	¿Las actividades desarrolladas en la implementación de la experiencia de qué manera confirman el desarrollo de procesos que vinculan la transversalidad y a su vez se desarrollan en el aula, la escuela o la comunidad educativa?
	¿Qué tan teórica o tan práctica es la asignatura que usted orienta en la IED y con base en eso cuales son los principales referentes teóricos y conceptos que permiten darle sentido teórico práctico de su experiencia pedagógica?	¿Cómo cree usted que debe interactuar el diálogo entre la teoría y la práctica en la experiencia pedagógica que usted ha desarrollado, cuál es el balance adecuado que se considera para la docencia específica de su asignatura?

Proyecciones	Teniendo en cuenta la experiencia desarrollada ¿cuáles son los principales ejes de fortalecimiento que se pueden definir a la hora de implementar una estrategia didáctica que facilita la interdisciplinariedad y se conecta con procesos evaluativos capaces de evidenciar la formación de las competencias o los saberes interdisciplinarios a los que plantea llegar desde el inicio de la experiencia?	¿Qué elementos fundamentales permiten de manera práctica hacer sostenible la proyección de nuevas experiencias y con componentes de transdisciplinariedad mejorados o novedosos?
	Para que se puedan gestionar buenas experiencias teórico prácticas basadas en las nociones expuestas por usted para lograrlo ¿cuáles son las principales referencias que proyecta desarrollar y los contenidos de esta para el diseño adecuado de nuevas experiencias pedagógicas de este tipo?	Generando una secuencia lógica de lo que es implementar una experiencia teórico práctica ¿cómo considera usted que debe aplicarse a la asignatura que usted orienta?

Fuente: elaboración propia.

La idea con este insumo es facilitar la recolección de los datos para analizarlos de tal manera que en primera instancia especifique el nodo de trabajo y luego sintetice la información para generar la pregunta problema

D. Análisis e interpretación de la información

Una clave importante a la hora de empezar a interpretar la información es la relación existente entre el trabajo de campo y la interpretación de los datos, son actividades integradoras que adquieren sentido con su relación; uno de los momentos más complejos de la investigación está en las fases del análisis e interpretación cualitativa, porque de allí se obtienen las principales categorías para direccionar las prácticas de campo en el sentido lógico de la conceptualización (Scribano, 2007).

Para hacer un poco más eficaz la interpretación se articuló la entrevista semiestructurada con una técnica llamada dinámicas de grupo, cuyo objetivo principal es la adaptación de los participantes a su medio, quienes aportan sus intereses particulares, participación y socialización de los contenidos que pueden ser importantes en el desarrollo de la propuesta. Esta técnica se desarrolló bajo unas jornadas de estudio, con el objetivo de impartir instrucciones de información para obtener más precisiones de las necesidades de la IED en el componente técnico curricular (López y Sandoval, s.f.).

E. Solidificación teórica

Desde el inicio de la toma de muestras y demás información recolectada por medio de los métodos ya expuestos, se desglosan y sistematizan los resultados más relevantes que apoyen la estructura central de la investigación, y se tienen como referentes la validez y credibilidad de la información recolectada como punto fundamental a la hora de utilizarla con la precisión de los hallazgos obtenidos y la aproximación a lo que los evaluados intenten responder desde el punto de vista literal y vivencial (Hidalgo, 2005).

II. Implementación de la intervención

A. Origen de la experiencia

El *currículum* se puede mejorar por medio de la investigación-acción y que los profesores y los profesionales están mejor situados para realizar esta investigación.

> La investigación-acción ofrece comienzos nuevos y apasionantes para el desarrollo del *currículum*, de la profesión y de la persona. La importancia de las contribuciones prácticas que se pueden hacer por medio de esta forma de estudio, la metodología de la investigación y la lógica en la formación de los profesionales antes del ejercicio de la profesión y su formación en el puesto de trabajo no se deben subestimar. (Mckernan, 2001, p. 5).

Dicha acotación es vista desde la analogía entre lo que pretendemos realizar de la alineación curricular dentro del enfoque educativo en la educación media, y el impacto que puede tener en las proyecciones profesionales de los estudiantes que puedan validar la propuesta de alineación curricular con sus valoraciones posteriores a la implementación.

El modelo de alineación curricular se propone debido a la falta de argumentos pedagógicos de los establecimientos educativos a la hora de poder articular o armonizar el núcleo común con el núcleo de profundización propuesto por el MEN, este último surge de la necesidad de hacer más vinculantes los procesos educativos de la media (grados 10º y 11º) con la educación superior, ya que los índices de paso del colegio a la universidad son bastante precarios, y por esto hace más de 10 años la SED (Secretaría de Educación del Distrito) realiza proyectos enfocados a mejorar las líneas de profundización para cumplir con la expectativa nacional de más estudiantes que accedan a la educación superior; ahora bien, es necesario tener la claridad que no solo basta con establecer unas cátedras de profundización sueltas y sin una articulación con todo el camino escolar, ya que es fundamental que todos los procesos escolares sean expresados bajo los mismos parámetros y objetivos.

B. Foco de la experiencia

La experiencia tendrá como apoyos importantes tres temáticas que son fundamentales a la hora de articular el modelo. Primero el currículo como eje central dentro del desarrollo, la evaluación vista desde el planteamiento pedagógico en el aula y el desarrollo o ejecución de los procesos "valorativos" y, por último, la didáctica como práctica dentro de todo el proceso donde quiera que se vincule para generar la alineación curricular general de todos los componentes que enmarcan la gran acción de un currículo de calidad, teniendo en cuenta su estado actual, dentro del desarrollo a lo largo del tiempo, desde que se empezó a consolidar en la pedagogía (Bolívar, 2008).

III. Modelo de alineación curricular

A. Análisis del contexto

Las definiciones de contexto son variadas de acuerdo al momento situacional, sin embargo, para la investigación se tratará como conjunto de circunstancias y actores, que intervienen en un propósito, y como complemento se toma la teoría de la relevancia citada por Teso (1998), la cual aporta aspectos centrales sobre la idea de un contexto y sobre el papel de los procesos deductivos en la comunicación lingüística; es decir que al haber una comunicación entre los actores de un proceso, ellos interpretarán unas situaciones con unos códigos específicos tenientes de variables contextuales. De allí es que los contextos de la educación son tan variables, porque simplemente los actores en cada caso tienen una diversidad infinita entre particularidades sociales, económicas, educativas. etc. Y de allí que cada vez que se requiera trabajar en un establecimiento educativo es necesario realizar un análisis del contexto, visto desde una gama amplia de conceptos, que se consideren importantes para el desarrollo de cualquier investigación teniendo en cuenta las variables académicas que esto pueda generar.

Para iniciar este análisis del contexto es fundamental tener tres tópicos en común que, apoyado por un trabajo previo de socialización y reflexión de todos los participantes de la investigación, garantizara el buen inicio del proceso de alineación.

> La adaptación del proyecto curricular al contexto ha puesto para el equipo el mayor reto de innovación y creatividad en la búsqueda de respuestas a las necesidades educativas; [a saber:] (i) la realización de un proceso previo de formación y reflexión conjunta, a través del cual se ha ido elaborando un lenguaje común entre el profesorado; (ii) el análisis de la práctica educativa tomando conciencia y definiendo claramente el punto de partida y el punto de llegada; y (iii) el trabajo en equipo, condición plateada para toda la tarea a realizar. (Muzás, Blanchard y Sandín, 2000).

Para identificar un contexto es necesario tener en cuenta el asunto y la intención dentro de la actividad y desarrollarla *In situ,* con el fin de observar las variables que interesen más al proceso, lo cual no solo se establece

por mediciones netamente observables, sino que debe darse con el consentimiento de quien interviene frecuentemente en el contexto, por medio de diálogos a partir del conocimiento situado. No se debe asumir la lectura del contexto como un diagnóstico, ya que el primero requiere de más rigurosidad en la información adquirida y complejidad que emana de un análisis de entorno complejo, mientras que el diagnóstico enfoca en acciones más cuantitativas y fenomenológicas. Es importante tener en cuenta las implicaciones y posibilidades de realizar una lectura del contexto en el ámbito educativo, para ello Giraldo (2016) establece los ítems, para así poder estudiar cada caso de acuerdo a las necesidades particulares.

Implicaciones:

- Reconocer el entorno social, cultural y económico, así como las necesidades e intereses educativos de una comunidad, de la región o la localidad.
- Construir una idea de lo que es y lo que debe ser una institución educativa y determinar de qué manera el entorno que la rodea incide en eso que es y debería ser.
- Identificar las necesidades, intereses y posibilidades de una comunidad educativa.
- Detectar problemáticas, dificultades y necesidades de los/as docentes, así como su capacidad para agenciar el cambio.
- Detectar problemáticas, dificultades y necesidades de los/as estudiantes y la importancia de atenderlas con el fin de mejorar las prácticas, la institución y la comunidad.
- Identificar las características sociales, culturales y económicas de las zonas geográficas y su incidencia en la vida de las instituciones educativas, así como la incidencia de las instituciones educativas en las condiciones sociales, culturales y económicas de las zonas.
- Proponer un diálogo de los programas o propuestas educativas externas, con las instituciones y las condiciones en las cuales éstas existen.

Posibilidades:

- Analizar y describir las características de la zona/comunidad, identificar las situaciones o problemas que necesitan ser atendidos y establecer prioridades.
- Conocer el entorno de una institución educativa identificando y describiendo acerca de sus características sociales, culturales, económicas y la manera como estas impactan la vida de la institución.
- Identificar el lugar que una institución educativa ocupa en una comunidad, la importancia que ésta tiene para sus miembros, las relaciones que establece con otras instituciones, el papel que tiene en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus miembros y de su entorno.
- Identificar la pertinencia de un proyecto o de una propuesta educativa externa que se quiere implementar en esta comunidad o institución, comparando las características mismas del proyecto y su relación con las circunstancias, necesidades e intereses existentes. Aquí es importante plantearse preguntas como: qué se está proponiendo y qué implicaciones tiene, qué significados se le atribuye, qué tanto se ha trabajado, en qué se relaciona con el ser y el hacemos de la institución.
- Formular preguntas sobre aquello que es tan evidente y que se "da por sentado" en la vida de la institución, en sus prácticas y en sus interacciones. Problematizar aquellos elementos que se han instalado y naturalizado como parte del ser y el hacer de los miembros de la institución e identificar y describir las relaciones que estos tienen con las situaciones nombradas como problemáticas por los miembros de la comunidad.
- Examinar la posición del maestro o maestra en el contexto y la relación con éste, el lugar que ocupa y la incidencia que pueda tener en la generación y solución de problemas que están presentes en la práctica y en la institución.

B. Revisión del Proyecto Educativo Institucional -PEI, modelo y enfoque institucional

> PEI: "Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (MEN, 1994).

Desde la integralidad del PEI, la idea es que el establecimiento educativo tenga un modelo y un enfoque pedagógico definido y que cumpla con sus características. La importancia de que estos tres tópicos estén alineados y tengan congruencia entre si es fundamental para lograr diseñar una estructura de currículo ideal y que sea de calidad de acuerdo a los parámetros que se establecieron en la presente investigación.

C. Revisión de los planes

Dentro de la estructura de los planes que se proponen revisar para aportar en el desarrollo complejo de la alineación curricular se plantean unos tópicos fundamentales como referentes para que sea fiable a la hora de articular contenidos, conceptos y esquemas basados en la legislación Colombia y en el contexto educativo, por esta razón se estipulan cada uno de ellos de acuerdo a su necesidad pedagógica y estructural dentro de los planes:

PLANES DE ESTUDIO: En la mayoría de contextos el plan de estudios se limita a una programación de clases que se debe seguir para culminar un curso, no solamente comprende un contenido, sino que establece una relación con varios componentes necesarios para el desarrollo académico de los estudiantes (Rogers y Taylor, 1999).

PLANES DE AREA:

> La Ley 115 de 1994 establece que las instituciones deben diseñar un plan de área para cada disciplina y les da autonomía para realizar esa tarea. En estas condiciones, existe una gran diversidad de aproximaciones al diseño de este documento y múltiples resultados que se diferencian en su base conceptual y en su concreción en las cuatro dimensiones del currículo. (Solano, 2018)

Dicho lo anterior tenemos que tener en cuenta algo fundamental a la hora de estructurar un plan de área en el contexto educativo de Colombia, como lo son los referentes que propone el MEN ya que, sin ellos no se tendría la posibilidad de generar unos parámetros de educación con respecto a las mediciones externas e internas que se tienen ya establecidas por ley. A continuación, se desglosarán los referentes que hasta hoy están estipulados como guías para todos los establecimientos educativos del país, sin ser de estricto cumplimiento, pero si por dar unos parámetros importantes a la hora de generar una construcción colectiva del plan de área.

Lineamientos Curriculares: Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN, con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas; los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han aportado las instituciones y sus docentes, a través de su experiencia, formación e investigación (MEN, 2014). Los lineamientos curriculares se han construido desde 1997 con los de educación en estilos de vida saludable, seguidos entre 1998 y 2000 por los de las áreas obligatorias restantes contempladas por la Ley General de Educación.

Estándares básicos de competencia: Este tópico corresponde a los referentes de calidad, ya que plantea unos parámetros esperados por grupos de grados 1°-3°, 4°-5°, 7°-9° y 10°-11°, de aquí parten todas las estrategias

para el mejoramiento de la educación enfocado a los proyectos que puedan suscitarse (Ascofade, 2006).

Orientaciones generales para la educación en tecnología: Gracias al creciente desarrollo de las TIC en el mundo en 2008 se crea la guía 30, la cual establece las especificidades del área, complementando los estándares básicos de competencias (Ochoa, 2008).

Orientaciones pedagógicas: Nacen en 2010 como referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria, además busca fortalecer el tema de ciudadanía y pensamiento crítico y reflexivo, necesario para tomar decisiones (MEN, 2014).

Derechos básicos de aprendizaje (DBA): En 2015 y 2016 surgen los DBA como una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas de matemáticas, lenguaje ciencias naturales y transición (Peñas, 2016).

Matrices de referencia: Las matrices de referencia presentan los aprendizajes que evalúa el ICFES por área, a través de las pruebas Saber, relacionando las competencias y evidencias que se espera alcancen los estudiantes. Las matrices de referencia son un elemento que aporta a los procesos de planeación y desarrollo de la evaluación formativa (Cortés, 2016).

Mallas de aprendizaje: Las mallas de aprendizaje son un recurso para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que permitirán orientar a los docentes sobre, qué deberían aprender en cada grado los estudiantes y cómo pueden desarrollar actividades para este fin.

Esta herramienta será útil para que los profesores puedan planear clases más interesantes y que desarrollen los aprendizajes que todos los estudiantes, con el fin de seguir cerrando brechas y mejorar aún más la calidad de la educación (Magisterio, 2017).

Las mallas de aprendizaje son un recurso fundamental que acoge varios referentes y los condensa dentro de una estructura muy bien diseñada para

guiar al docente en su planeación general o específica de una asignatura, este referente fue presentado en 2016 únicamente para primaria, en cuatro áreas, a saber: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales; quedaron pendientes las de secundaria que deberían estar para finales de 2017, sin embargo, aún no hay luces de su publicación.

PLANES DE AULA: Son una herramienta en la cual el docente puede planificar de manera oportuna los procesos que va a desarrollar con los estudiantes, debe tener la característica de viabilizar procesos y evidenciar contenidos de calidad. Como eje fundamental en la ejecución del proceso en el aula se vincula un tópico importante a la hora de realizar el ciclo del proceso de enseñanza, acorde con lo anterior se plantea la evaluación formativa para el desarrollo del modelo de alineación curricular dentro del aula, ya que por medio de esta propuesta se garantizará que los aprendizajes sean sólidos en lo cognitivo y aplicables en lo cotidiano y, realmente, es aquí donde cumple su ciclo y sentido de ser la construcción de todo el proceso.

La evaluación formativa es vista como un proceso formativo, orientador y nunca sancionatorio, visto desde un parámetro humanista e intelectual; con este proceso lo que se pretende es que se puedan identificar las fortalezas y aspectos a mejorar, los avances y retrocesos, y de allí se pueda completar el ciclo evaluativo, para recoger las experiencias y seguir formando a los estudiantes en ambientes más fiables desde lo pedagógico y lo humano. Debe centrar la forma como el estudiante aprende sin descuidar la calidad y su periodicidad debe contemplar tiempos cortos de ejecución, ya que la idea es que se detecte algún parámetro de corrección sobre el proceso y no que se detenga el aprendizaje por no detectarlo a tiempo (Castro, Martínez y Figueroa, 2009).

D. Articulación de los contenidos

Para hablar de una articulación curricular, es necesario entenderla como un todo en cuanto a las necesidades y soluciones de las problemáticas pedagógicas que describa el establecimiento educativo, de allí la importancia de que todos sus componentes generen una integralidad acorde a lo que debe forjarse como calidad educativa y con un sentido formativo integrado (Zabalza, 2012).

Desde un concepto epistémico el espacio de discusión que se genera frente a la problematización de los componentes curriculares puede llamarse como ajuste curricular y representa una posición constante de prácticas poco reconocidas y que pueden variar de acuerdo a las nuevas necesidades que puedan surgir de un contexto; el currículo está siempre en la relación de educación y sociedad, lo que determina la postura que debe generarse al hacer una reflexión pedagógica de la flexibilidad de los contenidos y de los procesos (Garzón y Gómez, 2010).

Articulando los contenidos expresados y enfocándonos en "la educación media y el propósito de formar para la vida académica y para la inserción inmediata al mundo del trabajo" (González, 2009), premisa que no cumple con las expectativas que hasta hoy se han planteado los entes gubernamentales, y es por eso que se propone realizar un ajuste en los currículos, enfocado en las necesidades primordiales de los estudiantes y sin dejar de lado sus proyecciones.

Utilizando la investigación como punto encuentro entre la posibilidad de realizar una alineación curricular teniendo en cuenta los parámetros expresados en esta investigación, debemos acogernos a una premisa que proponen Hernández, Fernández y Baptista (2010) en la cual expresa la necesidad de ver la investigación como un proceso compuesto y cotidiano que gracias a su diseño se pudo plantear la articulación de todos los contenidos presentados en esta investigación y, además, poder establecer un hilo conductor acerca de las necesidades propuestas y los resultados obtenidos como fiables en dicha articulación.

IV. Conclusiones

Aparentemente en 2016, Colombia había planteado como principal prioridad la educación en todos sus niveles, desde un enfoque sólido de políticas públicas que aportaban al desarrollo de la población joven, visto como derecho fundamental; pero al enfocarse más específicamente en la educación media se planteaban su culminación como requisito para iniciar la vida socioeconómica, adquiriendo unas competencias adicionales y preparándolo para el mundo laboral (OECD, 2016). Desde entonces se planteaba la necesidad de aumentar la jornada escolar, como una estrategia para aportar

otra experiencia académica fuera de la tradicional, con un enfoque un poco más vivencial y de proyección al futuro profesional de cada estudiante, pero las variables en este ámbito son muy difusas de acuerdo a la contrariedad que presenta en gobierno Colombia con la falta de recursos y apoyos para que se den estos ambientes de una manera aprovechable (Bonilla, 2006).

Según un informe del Departamento Nacional de Planeación Dirección de Estudios Económicos, en Latinoamérica, Colombia está como el tercer país con los índices de educación más bajos, debido a la gran cantidad de variables negativas que pesan en la educación como proceso formativo (Núñez, Steiner, Cadena y Pardo, 2002). Todas estas variables negativas dejan pensar que la educación media, que en principio se propuso como un puente entre el colegio y la universidad o el trabajo, no cumple con las necesidades para aportar en ese paso tan importante en los estudiantes del país (Pérez, 2016).

Por todo lo anterior, aparece la urgencia de articular la educación media con la educación superior y con el entorno laborar; ya que, de la calidad que se pueda brindar en la educación básica y media, se garantiza que los estudiantes se preparen en todos los ámbitos para su futuro profesional, pero además se requiere que los espacios extracurriculares también aporten en el desarrollo de nuevas competencias, de acuerdo a los intereses de los estudiantes en su proyección de vida como necesidad para mejorar los ambientes socioeconómicos y académicos de su entorno (Pombo, 2015).

Al considerar todo lo relacionado con el ingreso a la universidad como foco fundamental a la hora de generar esos espacios académicos dentro de los establecimiento educativos, y entendiendo que aunque no es el único enfoque profesional, si es al que más le apunta la educación media en estos momentos, con lo cual se ve la firme necesidad de garantizar calidad educativa y es por esto que el modelo de alineación curricular pretende dar unas bases sólidas para generar esos espacio de reflexión, dentro del establecimiento educativo Jorge Eliécer Gaitán.

Así, como aprendizajes de la experiencia para la práctica pedagógica y docente se establecieron cinco tópicos acerca de los aprendizajes que se consideraron más relevantes dentro de todo el proceso de investigación:

La importancia del contexto y de acuerdo a las necesidades de cada individuo, se da la importancia de establecer códigos específicos y generales de acuerdo a cada momento, esto con el fin de generar la trascendencia en el otro de forma positiva (Importancia.org, 2014).

Las prácticas vistas desde una situación formativa vinculando las didácticas que se puedan establecer para garantizar unos procesos más a menos de enseñanza-aprendizaje en un contexto pedagógico y científico que estimule productivamente las prácticas de aula (Ángel, 2010).

La formación educativa y actualización constante de saberes ya que orienta hacia la realidad educativa, y allí prepara para poder contrarrestar o apoyar en la solución de todos esos paradigmas que emergen en la sociedad con respecto a la impotencia mental de hacer las cosas de una manera organizada y sistémica. Además, la demanda de docentes es cada vez más alta debido al crecimiento de las necesidades educativas y la apuesta de los gobiernos a mejorar los índices socioeconómicos de cada territorio (Cobos, 2014).

La importancia de la educación en el desarrollo del intelecto y de los cambios que puede generar en un ser humano desde la naturaleza misma del conocer y del saber. Además de los aportes que hace como sociedad al desarrollo y aportes que esta pueda generar en un ambiente determinado (Bruner, 2003).

Las prácticas pedagógicas no son las mismas en ningún momento, ya que los contextos, las necesidades cambian y los recursos académicos cambian; motivo por el cual el ejercicio pedagógico debe ajustarse al entorno y aportar al desarrollo del mismo, es adaptable a los cambios que pueda generar el traumatismo de la cotidianidad, ya que ni así se permite hacer lo mismo dos veces (Vasco, 1990).

Referencias

Ander, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Buenos Aires: Colección política, servicios y trabajo social.

Ángel, R. (2010). La importancia de la didáctica en el quehacer docente [Working paper]. Escuela Normal Superior de CD. Madero.

Ascofade. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Badilla, E. (2009). Diseño curricular: De la integración a la complejidad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 1-13.

Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.

Baquen, E. (2015). Inteligencias múltiples en orientación vocacional para el ingreso en la educación postmedia [Working paper]. Recuperado de https://reunir.unir.net/handle/123456789/3714

Bolaños, G., y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: Euned.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Editorial, Aljibe.

Bonilla, L. (2006). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Fedesarrollo. *Coyuntura económica: investigación económica y social,* XLI(1), 63-103.

Bruner, J. (2003). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Castro, H., Martínez, E., y Figueroa, Y. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Cobos, M. (2014). La formación docente es clave para la calidad educativa. *Revista crítica*. Recuperado de http://www.revista-critica.com/la-revista/actualidad-cultural/actualidad/527-la-formacion-docente-es-clave-para-la-calidad-educativa

Díaz, F. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Garzón, O., y Gómez, J. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 8(2),* 85-99. doi: https://doi.org/10.21500/22563202.566

Giraldo, E. (2016). Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Documento de apoyo: Acerca de la Lectura de Contexto.

González, L. (2009). Articulación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida. *Al Tablero.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183899.html

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McCGrawHill.

Herrera, J. (s.f.). La investigación cualitativa [Working paper]. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa*. *Revista venezolana de investigación*, 225-230.

Importancia.org. (2014). *Importancia del contexto social.* Recuperado de https://www.importancia.org/contexto-social.php

Iregui, A., Melo, L. y Ramos, J. (2007). Análisis de eficiencia de la educación en Colombia. *Revista* de *Economía*, 2-20.

López, N., y Sandoval, I. (s.f.). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa [Working paper]. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

MEN, (2014). *Orientaciones pedagógicas*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340033.html

MEN, (2014). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html

MEN, (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf

MEN. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Muzás, M., Blanchard, M., y Sandín, M. (2000). *Adaptación del currículo al contexto y al aula*. Madrid: Narcea.

Núñez J., Steiner, R., Cadena, X., y Pardo, R. (2002).¿Cuáles Colegios Ofrecen Mejor Educación En Colombia?Documentos CEDE. Universidad de los Andes - CEDE. Recuperado de https://ideas.repec.org/p/col/000089/003796.html

Ochoa, M. (2008). Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo! Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

OECD, (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. Paris: OECD.

Osorio, A., Vega, L. y García, S. (2017). Impacto de las variables sociales y económicas sobre la educación y calidad de vida de la sociedad colombiana. *Revista Ploutos*, *6*(1), 12-21.

Peñas, C. (2016). Derechos básicos de aprendizaje (DBA): definición y alcances. *Santillanaplus*. Recuperado de https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicos-de-aprendizaje.pdf

Pérez, Á. (5 de agosto de 2016). El fracaso de la educación media en Colombia. *Revista Dinero*. Recuperado de https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/el-fracaso-de-la-educacion-media-en-colombia-por-andres-perez/226546

Pombo, J. (2015). Articulación de la educación media con la educación superior. *Compartirpalabramaestra.org*. Recuperado de https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/articulacion-de-la-educacion-media-con-la-superior

Rivera, W. y Agudelo, L. (2018). *Influencia del currículo oculto en la práctica pedagógica de la educación básica primaria*. Alejandría repositorio comunidad, Politécnico Gran Colombiano. [Working paper] Recuperado de http://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1072

Rogers, A. y Taylor, P. (1999). *Elaboración participativa de los planes de estudio para la educación y capacitación agrícola*. Roma: FAO.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

SED, (2018). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad del Rosario.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Solano, S. (2017). Planes de área de matemáticas para la educación media [Informe]. Bogotá: Universidad de los Andes.

Teso, E. D. (1996). Contexto, situación e indeterminación. Oviedo España: Editorial, OVIEDO departamento de filología Española.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Recuperado de https://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf

Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria, 10(3), 17-48.* doi: https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013

Capítulo V

Transformaciones curriculares y didácticas de la línea de profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez Hurtado 2012-2018

Marco Acosta[1]
Camilo Andrés Barinas Bello[2]
Jairo Alberto Barriga Chia[3]
Juan Carlos Morales[4]
Stefanni Niño Díaz[5]
Jessica Natalí Rodriguez Gerena[6]
Catherine Zambrano[7]

1 Diseñador Gráfico de la Corporación Universitaria Los Libertadores; Especialista en Diseño Comunicacional de la Universidad de Buenos Aires; docente IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: contacto@designsolutioncreativa.com

2 Comunicador Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; docente IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: camilobarinasbell@gmail.com

3 Zootecnista de la Universidad de Cundinamarca; especialista en Administración Pública Contemporánea de la ESAP; especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; profesional de Acompañamiento Pedagógico de la Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: viajerocolombiano1917@gmail.com

4 Diseñador Gráfico de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Diseño Comunicacional de la Universidad de Buenos Aires, Docente IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: fractalboy1980@gmail.com

5 Comunicadora Social-periodista Politécnico Gran Colombiano; Especialista en Aplicación en Tics para la Enseñanza Educativa Universidad Santander UDES; Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa UDES; Docente Secretaría de Educación del Distrito IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: stefanninodiaz90@gmail.com

6 Comunicadora Social y periodista de la Universidad Central; Especialista en Aplicación en Tics para la Enseñanza Educativa UDES; Docente IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: natalirodriguezg@gmail.com

7 Comunicadora Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; Docente IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: ncatherine.zambrano@gmail.com

La sistematización de experiencias en el marco de la metodología cualitativa permite, mediante la aplicación de la teoría fundamentada, identificar saberes y prácticas asociadas a las transformaciones curriculares y didácticas que se han dado en el desarrollo de la línea de profundización en comunicación y medios audiovisuales. En torno al conocimiento de las transformaciones curriculares y didácticas desarrolladas institucionalmente y desde la perspectiva docente se identificaron temas relacionados con la transversalización en el proyecto educativo institucional de los saberes comunicacionales, el desarrollo de proyectos formativos que incluyen la transversalización con otras áreas formativas, la consolidación de la línea de profundización como referente de la educación media, que logra avanzar en una transformación curricular que transversaliza los saberes comunicacionales hacia la educación básica.

La Institución Educativa Distrital (IED) ubicada en la localidad de Suba, realiza su misión institucional desde 1997 y está integrada por cuatro sedes; asume el enfoque basado en competencias y se proyecta como una institución en búsqueda de la calidad educativa en todas las áreas del conocimiento y en su énfasis de comunicación y medios, soporta la posibilidad de la comunicación asertiva y la resolución de conflictos en pro de garantizar actitudes proactivas hacia el entorno social. Define un enfoque pedagógico que contempla el aprendizaje social cognitivo. Desde 2012, en el proceso de implementación de los proyectos de fortalecimiento de la educación media, se generó la consolidación de una propuesta curricular que asume los saberes comunicacionales desde el proyecto educativo institucional, como fundamentos convivenciales de la comunidad educativa, el manejo de conflictos, la formación de herramientas de aprendizaje autónomo, desarrollar el sentido crítico de los estudiantes frente al contexto local y nacional y facilitar herramientas para transformar la sociedad teniendo en cuenta el cuidado del medio ambiente (AGH, 2002).

La experiencia que ha tenido la institución educativa, a partir de la definición del proyecto educativo institucional en el proceso de sistematización, induce el acercamiento a autores que aportan elementos teóricos importantes para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y las discusiones curriculares, así es como Sergio Tobón (2013) contribuye de

manera importante desde la socioformación en los proyectos formativos y la diversidad de estrategias didácticas, Albert Bandura fundamenta el aprendizaje social cognitivo, Jesús Martín Barbero desde la concepción de la comunicación como un elemento edu-comunicativo, Mc Luhan problematiza la importancia de comprender las transformaciones que se han generado en el mundo, a través de las tecnologías de la comunicación y la implicación de los medios de comunicación, en la configuración de las relaciones sociales en los niveles internacionales, nacionales y locales.

La transversalización de los saberes comunicacionales requieren ser abordados en detalle revisando no solamente los aspectos curriculares, sino también los desarrollos didácticos que permiten encontrar herramientas útiles que pueden generar una cultura educativa entorno a didácticas que centran los proyectos formativos como dispositivo para construir comunidades de aprendizaje; así como dinamizar, desde lógicas interdisciplinares, la cualificación de los estudiantes acorde a los propósitos institucionales trazados desde la definición del proyecto educativo institucional.

Investigar sobre el desarrollo curricular y didáctico de la línea de profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez Hurtado es solamente un segmento que trata de extraer aspectos importantes de un eje de sistematización que precisa sobre tópicos puntuales, debido a que existen más posibilidades de análisis al interior de una experiencia que inicia en 2012 y continúa hasta el presente año.

Al interior de la institución educativa se han desarrollado una amplia gama de proyectos, actividades y procesos que vinculan la investigación pedagógica con la educación media y ésta, a su vez, muestra que se han dado procesos de transversalización de saberes fundamentados en la comunicación.

Dentro de los trabajos de investigación realizados en la IED Álvaro Gómez Hurtado las mediaciones pedagógicas fueron otro eje de sistematización que permitió analizar las relaciones que se tejen alrededor de una trama de disciplinas que recoge el diseño gráfico, la producción audiovisual y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, generando

de esta manera configuraciones sobre el proceso pedagógico desde la línea de profundización en comunicación y medios (Forero, 2016).

> En la profundización de esa relación con la existencia, que necesariamente implica el pensar en la trascendencia de las mediaciones pedagógicas, es donde aparece el estudiante como parte esencial del proceso educativo, protagonista y constructor de saberes, que tiene como mayor reto el de encontrar su propia voz y estar en posibilidades de desarrollo de un proceso crítico. De este modo, en el marco del proceso del Colegio Álvaro Gómez Hurtado. (Forero, 2016, p. 149).

Las particularidades de las presentes investigaciones procuran identificar como nuevo eje de sistematización, las transformaciones curriculares y didácticas que se han desarrollado en el fenómeno pedagógico de la consolidación de la línea de profundización en comunicación y medios a partir de la diferenciación de condiciones institucionales, particularidades de la docencia entorno a enseñanza de saberes comunicacionales y la interiorización de esta iniciativa en el proyecto educativo institucional del colegio.

Es necesario reconocer que los avances de las ciencias pedagógicas muestran que es posible propiciar el desarrollo de las aptitudes básicas de los seres humanos, y que a partir de ello, es viable lograr competencias que permitan mostrar manejo hábil de la información, aplicación de principios científicos, realización adecuada de inferencias y otra gran variedad de posibilidades (Arce, 2006)

Entonces las indagaciones de la presente sistematización se dinamizarán en torno a ¿Cuáles son las transformaciones curriculares y didácticas que se han dado en la experiencia de la línea de profundización en comunicación y medios en un periodo comprendido entre 2012 y 2018 en la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado? Teniendo en cuenta las vivencias de los docentes que recientemente hacen parte del equipo docente del área de Comunicación y Medios Audiovisuales.

I. Principios investigativos para el abordaje de la experiencia

A. Diseño de la Investigación

Para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren. Así, las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte (Aravena et al., 2006).

El concepto de sistematización de experiencias ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad (Jara, 2012), por lo tanto el proceso de reflexión en torno a los cambios que han vivenciado los docentes de la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado parte de las realidades configuradas en la práctica pedagógica. La sistematización de lo que sucede en el aula busca comprender y profundizar en los sentidos y los resultados de la propia práctica, para discutirla con otros y transformarla (Hernández, Hernández, Moreno, Anaya y Benavides, 2011).

En la sistematización, un desafío permanente es la formación de los sujetos de la investigación. A diferencia de la investigación clásica, en la que se supone que los investigadores "ya están formados" y sus roles están predefinidos, en la perspectiva interpretativa crítica está la preocupación permanente sobre cómo se conforma el sujeto colectivo del estudio (Torres, 2011).

La intencionalidad explícita de producir conocimiento sobre la propia práctica exige una dedicación de tiempo explícita, un "alto en el camino" para definir las preguntas y los ejes temáticos en torno a los cuales se articulará la sistematización, para diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia común, para llevar a cabo el plan de trabajo y

para ir socializando los avances del mismo. Así, aunque la sistematización no implica una suspensión de la práctica, si requiere el despliegue de energías y recursos grupales o institucionales para llevarla a cabo (Torres, 2004).

La investigación cualitativa que surge del interaccionismo simbólico tiene como eje central la reconstrucción del punto de vista del sujeto en formas de teorías subjetivas y personalísimas sobre un objeto, situación o experiencia o en forma de narraciones autobiográficas reconstruidas desde la perspectiva de los sujetos (Aráoz, 2012).

Después de efectuar la codificación abierta generando las categorías, el investigador selecciona la que considera más importante, la sitúa en el centro del proceso o planteamiento que se encuentra en exploración (se le denomina categoría central, categoría eje o fenómeno clave). Luego la relaciona con otras categorías y produce la teoría o el modelo (codificación axial).

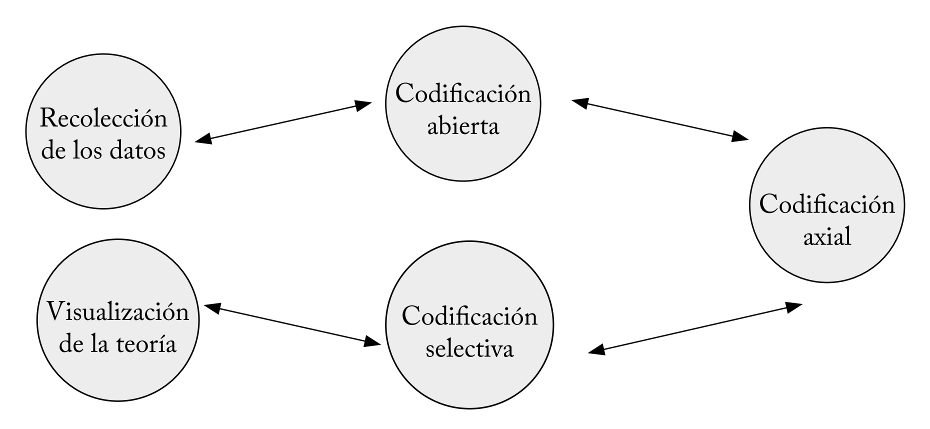


Figura 5.1. Diseño sistemático para el análisis de los datos. Tomada de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 473).

B. *Reconocimiento de saberes y prácticas desde la teoría fundamentada*

La teoría fundamentada es un diseño de investigación en la cual el investigador genera una explicación (teoría) de un proceso, acción o interacción formada por las visiones de una gran cantidad de participantes en el proceso investigativo (Aráoz, 2012) En este modelo hipotético-inductivo, el investigador recopila todos los hechos relevantes tras lo cual los examina, los

analiza y los estudia para ver qué teoría le sugieren los mismos. Por tanto, según esta visión, la teoría emerge de los datos. Esta es la tradición clásica de la Grounded Theory (Hernández, 2014).

Los modelos de comunicación para el desarrollo basados en la modernización básicamente buscaban y buscan, persuadir frente a la adopción o rechazo de algún comportamiento, sin promover procesos de diálogo, ni favorecer dinámicas de comunicación que permitieran el debate, el consenso o el camino hacia la toma de decisiones con real conocimiento. Desde esta perspectiva la cultura, las costumbres y las tradiciones son obstáculo para un desarrollo centrado en lo económico y lo tecnológico y, el acceso a la información garantiza mayor productividad y mejoramiento social (Franco, 2013).

Entonces desde la sistematización de experiencias en materia de análisis, la teoría fundamentada en un momento permite acceder a los nodos, conceptos fundamentales que automáticamente ligan a la experiencia de la línea de profundización en comunicación y medios con los debates académicos en torno a concepciones sobre currículo, didácticas, prácticas pedagógicas, proyectos formativos y transversalización desde diferentes escenarios o dimensiones (Kaplún, 1985).

El detalle en cada una de las narrativas generada por el equipo de docentes miembro de la línea de profundización en comunicación y medios, permite establecer las peculiaridades que hacen parte de la realidad especifica tanto de la institución educativa como de las trayectorias de vida de los docentes. Distinguir la alineación curricular en relación con las prácticas pedagógicas y los acervos didácticos que dinamizan los docentes, acorde a las diferentes posibilidades de aprender en cuanto a aspectos técnicos de la comunicación así como las reflexiones sobre el contexto en el cual se hallan inmersos los estudiantes y merecen reflejarlos en la producción comunicativa o valorarlos a nivel de la subjetividad del estudiante.

C. Proceso de levantamiento y análisis de la información

La reconstrucción histórica pretende dar cuenta de experiencias anteriores que pueden colaborar en el proceso de analizar la práctica. Esto se logra re-

copilando y ordenando la documentación disponible (diagnósticos anteriores, propuesta pedagógica del grupo cuya experiencia se va a sistematizar, etc.). A partir del análisis documental propuesto se elaboran las guías para realizar las entrevistas a los actores identificados como relevantes, así como también los protocolos para orientar las observaciones (Navarro, 2013).

El reconocimiento de la experiencia de la línea de profundización en comunicación y medios implicó realizar entrevistas a los docentes que componen el área de profundización, independientemente de su tiempo presente en el ejercicio docente de la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado al igual reconociendo aspectos propios de la actividad educativa realizada por cada docente.

La articulación de las narrativas mediante el proceso de codificación permitió identificar al interior de los conceptos emitidos (Noboa, 2007), a través de la experiencia y las prácticas pedagógicas en primera instancia, los cambios o modificaciones que ha vivenciado la institución en torno a definiciones como el propio proyecto educativo institucional y el correspondiente enfoque o modelo pedagógico, que no solamente exige enmarcar al área de comunicación y medios, también a las demás áreas del conocimiento, con sus correspondientes despliegues de prácticas pedagógicas y gestiones académicas.

Es importante significar que en una entrevista (Torres, 2016) el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata, únicamente, de hacer preguntas a una persona que posee el conocimiento para que lo transmita, sino que se le pide, también, procesamiento y elaboración de las respuestas (Quintana, 2006). En este sentido, la entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento siendo, en cierto modo, un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos (Hernández, 2014).

Posterior al desarrollo de las actividades de codificación de las entrevistas de reconocimiento se hizo un cruce de las categorías centrales identificando una relación entre el trascurso del proceso de implementación desde la educación media especializada, la línea de profundización en comunicación y medios a su vez con ciertas modificaciones en la estructura

del currículo, tal como el proceso de transversalización que es un punto a tener en cuenta, el tránsito de una educación especifica de los grados décimo y undécimo que logra diseminarse en el currículo a través del proyecto educativo institucional.

Tales transformaciones curriculares estuvieron acompañadas de las respectivas modificaciones didácticas que les permitieron a los docentes desarrollar un proceso de crecimiento personal en la práctica. Entonces la definición del eje de sistematización llevó a un proceso de discusión desde un grupo focal, a partir de una matriz de preguntas (véase Tabla 5.1) que indaga a profundidad sobre las transformaciones curriculares y didácticas para la formación de saberes comunicacionales.

La técnica de entrevista grupal pone el acento en la creatividad y la generación de nuevas ideas, a partir de un tema o cuestión que el entrevistador plantea a un grupo de personas, el propósito exploratorio como en los grupos focalizados exige la presencia de unos espacios más bien formales en los cuales el entrevistador tiene un papel de observador, mas no de participante (Valles, 1999).

Tabla 5.1

Matriz de preguntas utilizadas para la realización del grupo focal con la participación de los docentes del área de comunicación y medios

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Transformaciones curriculares, didácticas y pedagógicas para la proyección de saberes comunicacionales	Proyección y perpectiva para el desarrollo linea de profundización en comunicación y medios acorde a la experiencia desarrollada 2012 – 2018
1.1. ¿Cuáles han sido los escenarios primordiales en donde se ha evidenciado la necesidad de transformar aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares qué proyectaron los saberes comunicacionales hacia el conjunto de la comunidad educativa de la IED Álvaro Gómez Hurtado?	2.1. ¿Cómo hace la línea de profundización en comunicación y medios para reflexionar sobre las practicas pedagógicas, los proyectos formativos y el desarrollo de competencias socioemocionales que han logrado incidir en la conformación de un cuerpo pedagógico institucional de directivos, docentes, estudiantes, acudientes y egresados dotado de saberes comunicacionales capaces de trascender el proyecto educativo institucional de la Institución Educativa Álvaro Gómez Hurtado?	3.1. ¿Cómo puede el legado de la Línea de Profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez Hurtado aportar a las transformaciones curriculares, didácticas, pedagógicas de los demás contextos de formación en comunicación en la educación básica, la educación media y la educación superior?

Fuente: elaboración propia.

D. Análisis e interpretación de la información

El proceso de categorización de la información se realiza basado en la metodología de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), en primera instancia la codificación abierta (Torre et al., 2004) se parece a armar un rompecabezas de conceptos que pueden organizarse, separarse y distinguirse en términos cualitativos, esto permite, a su vez, deducir la fotografía de

la experiencia en su complejidad pixelada o nítida según el desarrollo de los conceptos implícitos en la estructura de la experiencia. La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006).

Siguiendo la lógica de Strauss y Corbin (2002) se procede a realizar la codificación en un nivel más exigente, denominado codificación axial este lleva la estructura de la experiencia a un nuevo escenario cualitativo, se convierte en diagramas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que permiten organizar los temas que las integran, para así establecer las categorías centrales.

Los diagramas son representaciones cualitativas que definen los aspectos más importantes que se logran identificar al interior de la estructura de la experiencia. Cada categoría puede llevar a tener un diagrama que se establezca como particularidad dentro de la estructura, el propósito analítico emerge de las narrativas y los significados implícitos en las categorías, por lo tanto los diagramas serán un reflejo de aspectos definitivos o específicos de la experiencia, el acercamiento o distanciamiento depende de las características de la investigación, lo que confirma que un mismo fenómeno experiencial puede expresar diferentes objetos de estudio que exigen en la lógica de la teoría fundamentada nuevas indagaciones, las sistematizaciones no dan por terminado el análisis de una experiencia, la apertura de nuevos objetos sobre un mismo fenómeno quizás hace a la sistematización una autentica metodología de la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 2002).

E. Delimitación teórica

Mediante la identificación de la categoría nuclear, la Teoría Fundamentada (Cuñat, 2007) permite definir aquellas estructuras profundamente arraigadas y estables que constituyen el núcleo central de la Representación, pero al mismo tiempo es sensible a las condiciones que mantienen o modifican el contenido o la estructura de las representaciones en razón de las relaciones y de las prácticas en las que se encuentran inmersas las personas. De este modo, la Teoría Fundamentada es coherente con la naturaleza dialéc-

tica de las Representaciones Sociales en lo que respecta a su estabilidad y su dinámica (Restrepo, 2013).

II. El desarrollo curricular y didáctico de la linea de profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez hurtado

A. La transversalización de los saberes comunicacionales en el PEI de la IED Álvaro Gómez Hurtado

Los orígenes de la línea de profundización de comunicación y medios estuvieron ligados de manera importante a los desarrollos de la Secretaría de Educación del Distrito mediante los proyectos orientados hacia la reconfiguración de la educación media en Bogotá.

> Entré al Colegio en una época que se hablaba de educación media especializada, tenía el espíritu en familiarizar a estudiantes con la vida universitaria y la educación superior, llámese educación técnica profesional o educación universitaria, los cuatro docentes que entramos apuntábamos más a la educación universitaria, ese grupo constaba de dos diseñadores gráficos y dos comunicadores sociales, en dos pares uno por jornada. (Morales, 2018, [comunicación directa]).

A la par que a nivel de política pública y marco legal la institución educativa se dedicaba de manera sincronizada a la viabilidad del proyecto de la línea de comunicación y medios; sin embargo, el proceso al interior de la institución exigiría variadas transformaciones que poco a poco consolidarían la educación media especializada desde la línea de comunicación y medios.

Un elemento importante a tener en cuenta parte de la forma en que se articula la comunidad educativa en torno al reconocimiento de la iniciativa para la institución, ello implica las ideas problematizadoras a incluso la subestimación de lo que implica agenciar una metamorfosis que movería las estructuras de la IED, esas resistencias al desarrollo de la línea de profundización debían afrontarse a partir de la misma práctica docente orientada esclarecer, cuál es el rol de un ajuste curricular y pedagógico, cómo lo es la inserción de la línea de profundización en una Institución Educativa cuya identidad empezaba a ser resinificada.

> No hay nada más feo que hablar del trabajo y no hay nada más bonito que el trabajo hable por uno, entonces sobre esa frase lo que hicimos fue trabajar, mostrar cosas, sin preocuparnos por la crítica interna y lo que hicimos fue exportarlo y mandarlo por fuera, teniendo en cuenta la SED fuimos tenidos en cuenta por las Universidades para hacer un acompañamiento, una de las iniciativas con apoyo de la rectoría y las coordinaciones, fue conformar el proyecto de media especializada en el área de comunicación y medios. (Morales, 2018 [comunicación directa]).

Los principales antecedentes que confirmaban la importancia de la introducción de una línea de profundización como la de comunicación y medios, radica en la práctica docente, teniendo en cuenta que hay profesores que logran de manera técnica y didáctica orientar el uso de los medios de comunicación para inducir abordajes a temas propios del currículo en el área específica de enseñanza.

> Fueron las apuestas que tuvieron los profesores de Clara Rueda y Bernardo cuando quisieron llevar sus asignaturas, en especial ética y filosofía, desde una dimensión audiovisual, entonces vieron en la crítica audiovisual y en la producción audiovisual una posibilidad pedagógica, didáctica para poder desarrollar sus contenidos, generó una fuerza, un apoyo y una aceptación por parte de los estudiantes que empezó a generar cierta huella, cierta resonancia al interior de la institución (Morales, Acosta, Barinas, Niño et al. 2018 [comunicación directa]).

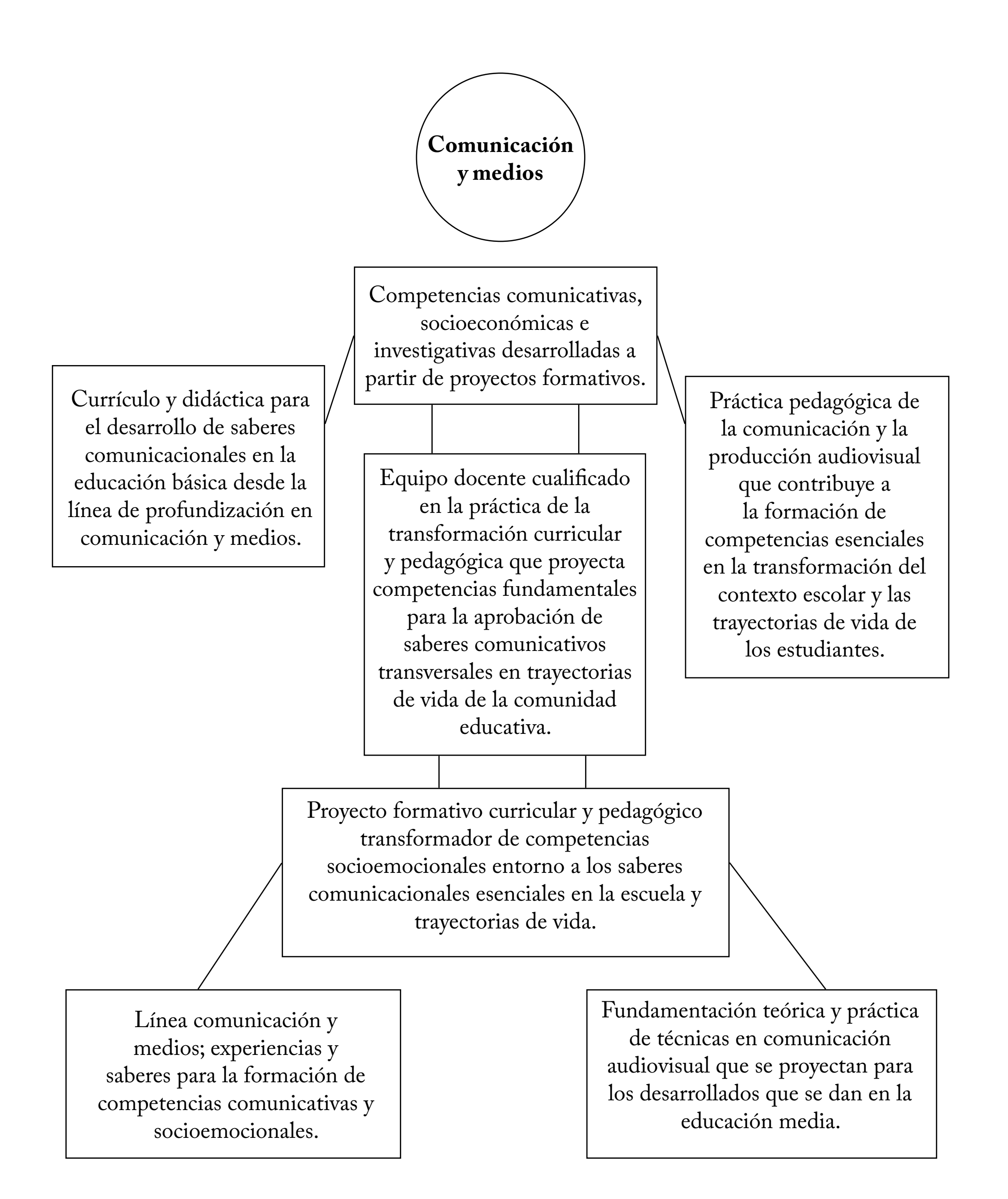


Figura 5.2. Categorías centrales identificadas a partir de las entrevistas de reconocimiento de la experiencia pedagógica. Fuente: elaboración propia.

B. La irrigación sanguínea de la comunicación por todo el 'Álvaro'

La transversalización es como se le ha denominado principalmente a un proceso de transformación institucional que se agenció desde distintos ángulos externos e internos de la institución educativa. Los antecedentes de la línea se remontan a docentes pioneros en la asociación didáctica de los medios de producción audiovisual y los procesos metacognitivos, reflexivos, analíticos e investigativos inmersos en la práctica comunicativa.

Entonces abrió las puertas a la consolidación de una propuesta curricular que conecta las prácticas docentes con la misión de la institución a partir del PEI: Brindar herramientas para la formación de personas autónomas que desarrollen y evidencien competencias en el ser, hacer y saber convivir, dinamizando estrategias en lo personal que reflejen los valores institucionales con compromiso social y humanístico mediante las habilidades comunicativas (AGH, 2002).

Este proceso permite construir un énfasis institucional que reconoce la comunicación al interior del plan de estudios y la titulación adquiere a su vez ese carácter de bachiller académico, con énfasis en comunicación y medios, tras la aprobación del énfasis en el PEI y su confluencia con el proyecto educativo distrital de la educación media fortalecida, se inició la consolidación del área de comunicación y medios, la cual comprende tres grandes líneas de interés sobre las que se desarrollan los espacios académicos actuales: diseño gráfico, producción audiovisual y TIC (AGH, 2002).

Entonces hace parte de la cotidianidad hablar de comunicación en el colegio, pero a nivel docente se están dando inmensos esfuerzos por situarse de manera adecuada en contexto y dinamizar procesos con los estudiantes, quienes a su vez hacen escuela en la comunicación e inician la construcción de un referente de desarrollo humano, las clases de comunicación desde la educación básica son un éxito gracias al fortalecimiento de la educación media.

> La experiencia que yo tuve en los ciclos III y IV y que me enriqueció muchísimo, porque yo nunca desvinculé mi proceso, haciendo mi transversalidad en el ciclo III y IV nunca lo desvinculé de lo que estoy haciendo ahora en ciclo V, porque resulta que ahora vengo a encontrarme

> con chicos que yo los tuve en quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno y son chicos que ya me conocen, conocen mis dinámicas y que de una u otra forma yo contextualizo un poco en ellos lo que era el contexto de la comunicación pero a menos escala, ya ahora como los tengo en la media. (Barinas, 2018 [comunicación directa]).

El ejercicio docente permite construir un currículo en la educación básica, desde la asignatura de comunicación que se considera, admite dinamizar, desde lo fundamental, los saberes comunicacionales, esta introducción al mundo de la comunicación es algo que los estudiantes van a dimensionar de manera proyectiva en la medida en que se logre el desarrollo de saberes cotidianos desde la lógica de la comunicación, puesto que el contacto con las tecnologías de la información y la comunicación TIC; también exigen que la docencia permita la pronta contextualización de los estudiantes con las herramientas de la comunicación, así se tenga en cuenta que siguen siendo bases, teóricas y prácticas para lo que se ha de asumir en la educación media.

> Lo que son quinto, sexto y séptimo, nosotros lo que hacemos por años, irles inculcando o enseñando, orientando sobre lo que es la producción audiovisual, en quinto el concepto de la comunicación, oral, escrita. En sexto ya empezamos con los medios de comunicación específicamente trabajando más lo que es periodismo de la noticia. En séptimos radio, ellos empiezan a tener acercamiento con las grabaciones a crear historias a partir de su contexto social y grabarlas. En octavo, televisión de los planos fotográficos que ellos aprendan a manejar una cámara a tomar una fotografía y fortalecer el trabajo mediado por [las] TIC. (Rodríguez, 2018 [comunicación directa]).

Los abordajes didácticos de la comunicación desde la educación básica permiten a los estudiantes articularse de manera temprana con saberes comunicacionales que forjan conocimientos aplicados sobre la obtención de productos lectoescritores y de comunicación gráfica. A su vez, posibilitan el desarrollo de competencias que se dan en un contexto en donde se aplican diferentes disciplinas asociadas a la comunicación y que permiten comprender el funcionamiento de los medios de comunicación en contexto real.

> Nosotros en quinto les enseñamos el *comic*, es básico para la producción audiovisual, entonces les enseño toda la teoría, luego vamos a la práctica. Con sextico, les enseñamos básicamente lo que es periodismo escrito, a hacer noticias, como se diferencia una noticia deportiva a una política, cual es la estructura que tiene una noticia, para cuando ellos vayan a producción a aprender de radio, ya tienen unas bases de qué es una noticia y cómo se imparte en radio. En séptimo también estamos viendo fotografía, pero también estamos viendo de volantes que ya es con diseño gráfico, el *flayer*, básicamente es la teoría y lo que alcancemos a hacer en la práctica aquí con los estudiantes, porque solamente nos dan una hora con ellos de clase. Con octavo estamos trabajando fotografía, les recordamos los planos que trabajamos en el *Comic* los triángulos y los llevamos a la práctica en la fotografía digital. (Zambrano, 2018, [comunicación directa]).

La fundamentación está definida en los primeros ciclos de la educación básica como pilares que van a soportar el ejercicio en la educación media, con lo que se logra generar una correspondencia curricular y didáctica evidente en la práctica pedagógica de los docentes que realizan su labor en la educación básica, rescatando la importancia que ha tenido a su vez para los mismos estar en los dos escenarios curriculares con unas diferencias especiales entre la educación básica en torno a la fundamentación y la profundización en la media.

> Mi compañera y yo que fortalecemos, lo que es la parte de expresión oral dado que muchos estudiantes se les dificulta o sienten miedo, pánico escénico, fortalecemos mucho esto, porque nosotros les inculcamos o les hablamos mucho a los estudiantes que esta parte del saber expresarse va a ser su pan diario en décimo y en once, dado los productos audiovisuales que ellos deben realizar en estas líneas. (Rodríguez, 2018 [comunicación directa]).

La estructura curricular para la fundamentación de los saberes comunicacionales tiene como punto de partida la modificación de la actitud del estudiante con respecto a la asignatura y la vida en la escuela, la asertividad se transversaliza y, a su vez, define un punto nodal en las transformaciones

de las trayectorias de vida, así como el engranaje con el carácter social cognitivo del aprendizaje a partir de la vivencia y la interacción social.

> En noveno lo que tratamos de hacer que es el curso más cerca a la media fortalecida, lo que hacemos es hacer una especie de resumen de lo que vieron en algunos contenidos de quinto, sexto, séptimo y octavo y es ahí en donde ellos ponen en práctica lo que vieron en años atrás, entonces vemos lo que es la parte oral, fotografías, algo muy básico en edición, la otra parte la ven en contra jornada, en radio algo de grabaciones de radio, grabaciones de voz, para que ellos pierdan el pánico escénico, el estar al frente de una cámara, el que los estén grabando, los estén mirando es como romper un poco como ese temor que les genera a ellos estar frente a una cámara y estamos hablándoles de que esto de estar en público es algo no a lo que se debe enfrentar en educación media, sino que es algo con lo que deben enfrentarse cuando estén afuera en del colegio, en una universidad, enfrentándose a una entrevista de trabajo. (Rodríguez, 2018 [comunicación directa]).

C. Articulación de proyectos formativos en didáctica de la comunicación

El acercamiento contextual de los estudiantes al mundo exterior (Kaplún, 2002), el que se ve en las noticias y el que no se ve, se da desde la estrategia de proyectos formativos, estos tienen como punto de partida la obtención de productos audiovisuales, relacionados con circunstancias en primera medida cercanos al entorno de los estudiantes, la complejidad será cada vez mayor dependiendo del carácter del proyecto formativo inspirando en los estudiantes el trabajo colaborativo, las técnicas aplicadas al periodismo y finalmente el filminuto o la pieza radial.

> Los estudiantes primero se organizan por grupos y generan entre ellos esa dinámica de conocer al otro compañero y empezar con ellos a generar ideas, qué es hacer un video poema, un fil minuto, un cortometraje, de qué trata el video poema y es que ellos toman una problemática que está afectando la convivencia, en el colegio y la llevan a un guion técnico y a un guion literario para empezar a hacer los productos audiovisuales, la experiencia que ellos tienen con este trabajo es que generan entre ellos esa emotividad de comprender a la otra persona, en el fil minuto trabajan una problemática que afecte el país, la convivencia social. (Niño, 2018 [comunicación directa]).

La interacción de los estudiantes con las condiciones emocionales que se descubren al interior de las temáticas abordadas por los estudiantes en muchas ocasiones por elección autónoma, son interacciones que se articulan en términos didácticos con la potencia socioformativa (Tobón, 2014) de las actividades colaborativas y creativas en comunicación.

Estos proyectos formativos emergen de la actividad reflexiva y productora de pedagogía que requiere la planeación y la formación de un esquema que permite identificar procesos de enseñanza y aprendizaje al igual que la evaluación, estos proyectos formativos adquieren cuerpo cuando se ubican las piezas de manera tal que permiten comprender tanto el desarrollo técnico del diseño gráfico o la producción audiovisual, como con los procesos investigativos que requiere conocer plenamente un mensaje que se traslada de la realidad y la vivencia en productos visuales con impacto tanto para los estudiantes en su actividad productiva como para el público creciente de la institución educativa mediante la socialización de la producción en redes sociales, exposiciones y EMFEST.

"*Me inventé el nombre héroes y heroínas del posconflicto, en relación a que el año pasado se estaban trabajando aquí narrativas del posconflicto, entonces yo me lo craneé y se hizo la elaboración de este producto*"(Acosta, 2018 [comunicación directa]). El complejo proceso de este proyecto formativo da muestra de las formas en que un docente logra articular la diversidad de saberes que exige la comunicación.

> Desde décimo nos dedicamos a buscar personas que hicieron parte de este conflicto armado en todos sus ejes existentes en Colombia y empezamos a buscar esa historia de vida de estas personas, estuve trabajando ese ejercicio, existía ese dolor humano donde oiga profe, vio que estoy investigando esto y mi familia pasó por algo parecido o pues mi papá tuvo algún inconveniente o a mí me afectó, yo soy desplazado y hay una serie de connotaciones y características que están en la parte mental de cada uno de los estudiantes. (Acosta, 2018 [comunicación directa]).

La complejidad continúa cuando el proceso de indagación en el proyecto formativo *héroes y heroínas del posconflicto* debe trascender a otro tipo de creaciones que requieren el uso de las técnicas de diseño gráfico mecánico y el uso de las TIC de diseño gráfico.

> Cuando las personas que lo vieron se vio que se complementaba muy bien el tema entre esa investigación de estudiante y esa persona que quería colaborar y dar como su historia de vida para poder encontrar algo a punto, que son las cosas quería desarrollar con *photoshop*, vamos a buscar fotografías con internet y que tengan que ver con esta persona, empezamos a investigar las características de las personas y a buscar imágenes que se relacionaran con esas personas, luego el paso a seguir es hacerle perder su condición de fotografía y le enseñé a convertir una fotografía a *comic* y en el proceso lleve a que ellos desde el blanco y negro pintaran la imagen a gusto propio y que esta imagen generaran esos colores que los vemos en revistas, *posters* y demás productos que están en el mercado. (Acosta, 2018 [comunicación directa]).

La articulación de las actividades desarrolladas a partir de la interacción de los grupos en un mismo proyecto formativo permitió la integración de los diferentes desarrollos en técnicas de diseño gráfico, con la participación de diferentes estudiantes.

> Con los chicos de décimo generamos un puntillismo de la fotografía de la persona y la fotografía se indexaba en el *comic*, el *comic* se llama héroes y heroínas del posconflicto, abrían la página venía la fotografía que había trabajado el estudiante con color y todo el cuento y al abrir aparecía el puntillismo de blanco y negro, fueron 45 *comic* finalizados de las personas que habían participado en el conflicto y que venían trabajando en generar paz y armonía en diferentes lugares y regiones del país. (Acosta, 2018 [comunicación directa]).

El desarrollo de las competencias comunicativas en propuestas curriculares como la línea de profundización en comunicación y medios, exige el encuadre de las bases curriculares con las didácticas, el proyecto formativo evidencia la forma en que se articulan plenamente la formación de competencias lingüísticas, socioculturales, literarias (Arce, 2006), con las básicas y socioemocionales.

III. Reconocimiento de las transformaciones curriculares y didácticas a partir de la transversalización de la profundización en comunicación y medios

A. La codificación de la experiencia, categorías centrales y temas

El proceso de teoría fundamentada en su proceso de interpretación y reinterpretación producto de los procesos de categorización, codificación abierta, axial y la definición de diagramas, abre la puerta al nuevo escenario, la delimitación teórica permite acceder a los elementos implícitos en la práctica, la discusión que se entreteje en torno a las categorías y sus temas permite profundizar en aspectos puntuales de la estructura general de la experiencia, para hallar entre ellos el enriquecimiento teórico en articulación con autores sobre los temas emergentes, producto del proceso analítico.

La discusión de los resultados resulta entonces suscrita a la lógica del tiempo explicitada para la sistematización de las experiencias, en las cuales las fases de sistematización generan, cada una, especificidades del momento histórico. La activación de memoria, el reconocimiento específico de las transformaciones curriculares y didácticas en el desarrollo de los saberes comunicacionales y las proyecciones y perspectivas basadas en el legado que deja a la institución, o en general al mundo de la educación, el proceso del área de comunicación y medios.

> Para ese tiempo, había ya una disposición desde la orientación académica y la rectoría con la rectora actual, con Gladys Martínez y con el coordinador Javier Rodríguez en donde se veía que el PEI y acá me meto con el asunto curricular, el PEI debería institucionalizar o formalizar el modelo pedagógico, la misión y la visión institucional hacia un fortalecimiento de la comunicación que la característica en la enseñanza y en la formación del colegio estuviera encaminada hacia el desarrollo de competencias comunicacionales, se aprobó un PEI en donde entrababa la comunicación como derrotero conceptual y pedagógico, sobre eso se generó un escenario más legal para poder articular el colegio con el proyecto de la secretaría de educación que era la media especializada. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

La activación de memoria es una fase que contempla los antecedentes y el proceso en el que se logra dar la transversalización a nivel curricular desde el reconocimiento del proyecto educativo institucional, la coherencia con el eje de sistematización en transformaciones curriculares y didácticas permite acotar y analizar en torno a las categorías emergentes desde el grupo focal, estas categorías serán delimitadas teóricamente y definirán los aportes científicos, epistemológicos, metodológicos, psicológicos y científicos o técnicos según el carácter de la categoría.

Activación de memoria

Categoría central

Transversalización de los saberes comunicacionales a través del PEI y conformación de un currículo a partir de las experiencias en los diferentes ciclos de educación básica y media.

Temas

Importancia de la transversalización de la comunicación desde la educación básica en el desarrollo de saberes comunicacionales y fundamentación técnica para el acceso a la profundización en educación media.

Transformación didáctica para la formación en comunicación desde diseño gráfico, radio, televisión, TIC, webs, apps y saberes comunicacionales para las trayectorias de vida en el marco de la autonomía, la expresión, la responsabilidad, investigación periodística y el trabajo colaborativo.

Transformación curricular de la línea de comunicación y medios al interior del Proyecto Educativo Institucional con adaptación de las prácticas pedagógicas para un nuevo ambiente de aula propicio en el desarrollo humano de los estudiantes.

Figura 5.3. Categoría central de la fase Activación de Memoria preguntas relacionadas con el proceso de transversalización de la línea de comunicación y medios a nivel del proyecto educativo institucional. Fuente: elaboración propia.

La complejidad pedagógica en comunicación parte de la relación que puede tener con las demás disciplinas, así pues el encuentro con el área de informática tiene una estrecha conexión con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en la cual, el espectro actual es amplio, la variedad de temas que allí se encuentran son abordados por el área de comunicación desde el componente TIC, pero no deja de ser una discusión sobre cómo articular los saberes comunicacionales con las áreas del conocimiento de la institución educativa.

> En los colegios distritales, entonces esa implementación de las TIC, lo que hizo fue profundizar las TIC en términos de edición de video y de sonido, ilustración digital y mapa de *bits* y fuera de eso también en el asunto que se venía trabajando en las clases de informática con la creación de *blogs*, manejo de redes sociales, digamos como que una profundización en eso, páginas *web, wikis*, ahora se está planeando un tema fuerte que es el tema de las *APPS*, pero eso está en piloto hasta ahora, se está empezando a charlar, digamos que hay te estoy dando el escenario pedagógico, didáctico y curricular quisiera decirle que con la acogida y el éxito que ha tenido el proyecto se generó también por parte del esfuerzo de directivos docentes se logró el establecimiento del área de comunicación y medios que lo que permitió fue transversalizar la media fortalecida y llevarla a la básica y articularla con cosas que se habían hecho en primaria entonces eso lo que generó fue una transversalización a nivel curricular que permitió precisamente consolidar la labor que se estaba haciendo desde el área a nivel formativo pero también se consolidó a nivel curricular. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

El logro que se dio en la transversalización de la línea de profundización en comunicación y medios, demuestra el potencial que se tiene para la articulación de los saberes comunicacionales en todo el contexto de la institución educativa, la variabilidad se mantiene ahora con respecto a la didáctica y la diferenciación que existe entre la educación básica (fundamentación) y la educación media (profundización) teniendo en cuenta que el tránsito de la una a la otra cuenta con un enlace que permite a los estudiantes de la primera acoplarse a la segunda en términos temáticos, luego el encuentro con la educación media se transforma en una experiencia diferente, que tiene como rasgo principal la problematización de la educación superior

y las actitudes correspondientes para la misma. La formación actitudinal, socioemocional o el desarrollo de habilidades para la vida se sincroniza con los componentes técnicos del diseño gráfico o la producción audiovisual, de esta manera, se genera la posibilidad de profundizar en conocimientos y cualificar la personalidad de los estudiantes en un contexto que exige mayor autonomía.

> Lo que se ha buscado a través de la media integral en este momento, es y se ha buscado desde hace seis años, es que el estudiante sienta como si hubiera estado en un escenario de preuniversitario en un escenario en donde ellos tienen que manejar una autonomía y una responsabilidad basados en los proyectos que se les ponen bien sea en diseño gráfico o en producción audiovisual, eso inmediatamente tiene un choque con respecto a la dinámica que tiene en su jornada regular, primero porque tienen acceso a internet, a computadores a programas de edición profesionales, correlacionarse con otros compañeros que están en el caso de la mañana que nosotros los mezclamos, entonces tienen la posibilidad de interactuar con otros compañeros de grados inferiores de décimo, de once, en fin, y eso inmediatamente convierte el escenario en una posibilidad de explorarse un poco más en términos expresivos, comunicacionales, técnicos y proyectuales. (Morales, Acosta, Barinas, Niño, et al., 2018 [comunicación directa]).

Las transformaciones didácticas son parte de los cambios que se agencian en el proceso de transversalización de la línea de comunicación y medios, a su vez se experimenta con las formas en que los proyectos van a tener un mejor provecho para los estudiantes y así consolidar un elemento característico de la educación media y consiste en la autonomía (Tobón et al., 2015) en donde el trabajo colaborativo se articula a un proyecto ético de vida.

Las particularidades del proceso de transversalización de los saberes comunicacionales se van dando en el proceso y en la experiencia docente, la posibilidad de diseminar la comunicación en los diferentes escenarios de la institución educativa se ve delimitada por una serie de factores que afectan su ocurrencia, entonces en el proceso de transversalización se identifican límites asociados tanto a la dinámica administrativa de la institución, como a la relación docente y las articulaciones que se tejan entre las áreas del conocimiento.

Transformaciones curricurales y didácticas para la transversalización de los saberes comunicacionales en la IED Álvaro Gómez Hurtado

Categoría central

Límites y desafíos en la actualidad de los saberes comunicacionales a nivel general de la IED Álvaro Gómez Hurtado con avances importantes en proyectos formativos como estrategia didáctica articuladora de las áreas y equipos docentes.

Temas

Transformación agenciada por procesos institucionales exógenos y endógenos conformada por un equipo decente que difunde la producción académica del área de comunicación y medios.

Tranversalización de proyectos formativos didáctica articuladora de los saberes comunicacionales y las áreas del conocimiento.

Figura 5.4. Categoría central de la fase de reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas para la transversalización de los saberes comunicacionales. Fuente: elaboración propia.

La construcción curricular de la línea de profundización en comunicación y medios avanzó sobre lineamientos institucionales que permitieron organizar los procesos instruccionales (Tobón, 2013) y así consolidar las orientaciones específicas en cada uno de los ciclos de formación en educación básica y media.

> Lo que se ha buscado desde la educación media integral, ha sido transversalizar esos saberes que, de una u otra forma, han logrado un cambio en la forma de pensar de los estudiantes y eso para nosotros es muy importante porque definitivamente lo que se ha logrado con la educación media integral en el colegio, pues ha dado para que otros maestros se apoyen en el proyecto, compartan con nosotros experiencias y transversalizar proyectos y eso está pasando, eso pasa con cátedra para la paz,

> eso pasa con español con el profesor Jhon González, eso ha pasado en inglés con la profesora Martha, eso ha pasado en ciencias naturales y biología con el profesor Francisco Narváez, en su proyecto Creadores de Ambiente y con el grupo de teatro. (Morales, Acosta, Barinas, Niño, y otros, 2018, [comunicación directa]).

La transversalización de los proyectos formativos ha sido parte de la conformación de transformaciones didácticas debido al carácter interdisciplinario de la comunicación y la creatividad de los docentes que pueden aprovechar la opción de trabajar desde actividades situadas en contexto (Barriga, 2003), así la autenticidad de las experiencias fortalece el desarrollo de competencias socioemocionales, pensamiento crítico y fundamentación en investigación.

La educación media es un escenario donde se hace cada vez más latente la importancia tanto de la creación de enfoques consensuados por la comunidad educativa, como la integración de las disciplinas en procesos colaborativos, la problematización de este componente en la media no es ajena a cada una de las instituciones educativas del distrito capital, quizás es un problema asociado a la generalidad de las instituciones educativas, pero con las particularidades que se deben objetivar para lograr alcanzar la pertinencia tanto de las transformaciones curriculares como de las didácticas.

> La urgente necesidad de generar canales de comunicación entre los profesores de las asignaturas de la EMF y los profesores de las asignaturas básicas, acerca del trabajo realizado y las potencialidades de los estudiantes, para poder articular los proyectos y lograr un aprendizaje significativo. (Suárez, 2016, p. 102).

La articulación con los docentes es escenario donde sus prácticas pedagógicas se convierten en objetos de investigación (Cardona, 2004, p. 13) y el trabajo en equipo se fundamenta en las visiones profesionales y los alcances prácticos de la acción pedagógica, el rescate de la reunión docente en donde existe la fraternidad y la creatividad colectiva es una ruptura con el enfoque la libertad de cátedra con el aula cerrada y oculta a los ojos de la sociedad, la concreción del aula en contexto del colegio es en sí un logro

que se encuentra centrado en la capacidad de coordinar los propósitos educativos suscritos en el proyecto educativo.

> El área se ha caracterizado mucho por trabajar en grupo, creo que nuestro gran fuerte es que independientemente de la jornada todos los docentes de las dos jornadas estamos presentes para las reuniones de área, me siento orgulloso, acá en el colegio que este es el área que mejor trabaja en equipo las dos jornadas. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

La impronta que se hace legado de varios años en el proceso de asimilación curricular y didáctica considera importante la difusión de la experiencia pedagógica a cada uno de los rincones de la institución educativa, allí se encuentra el límite; los alcances de la línea de profundización llegan hasta donde la participación docente replica los lineamientos institucionales y la vivencia escolar de la línea de profundización en comunicación y medios.

> Uno de los grandes legados que ha dejado la Media Integral y es que aquí se le demuestra a los chicos que, a través de la educación y la enseñanza logramos ser mejores personas y tener una mejor calidad de vida. (Morales, Acosta, Barinas, Niñoy otros, 2018, [comunicación directa]).

La formación en competencias socioemocionales como proceso multifactorial (Oriola, 2017) comprende las relaciones entre compañeros de estudio y con los docentes. Las competencias docentes[8] (Ferrández y Sánchez, 2014, p. 7) a su vez se hacen evidentes en el desarrollo de actividades que relacionen la participación de la comunidad educativa y la visibilización de las particularidades experienciales implícitas en cada uno de los productos logrados en cada proyecto formativo.

> Nosotros aportamos desde el desarrollo de competencias socioemocionales a través del EMFEST, a través del festival que organizamos en comunicación y medios, ya que aprenden a conocer desde nuestros productos, aprenden a ser desde las prácticas y el desarrollo que los estudiantes crean, aprenden a convivir cuando interactuamos, a través de nuestras enseñanzas, a través de esa transversalidad y aprenden a ser

[8] Disciplinares o científicas, metodológicas o técnicas, sociales o participativas personales o interpersonales.

> personas con posturas críticas como estudiantes y a transmitir como profesionales en cualquier área del conocimiento. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

Las competencias comunicativas (Casañ, 2009) tienen una relación estrecha con la calidad de vida en cotidianidad, entonces alcanzar este tipo de metas en los estudiantes, a través de todo un andamiaje curricular y didáctico, pueda articularse con el sujeto estudiante en la competencia comunicativa que también abarca una ética de la comunicación, que indudablemente se pone al descubierto en la variedad de relaciones sociales que se conforman alrededor del individuo, y a partir de las que se originan situaciones igualmente variadas que si se tienen en cuenta a la hora de abordar situaciones comunicativas orales, fortalecen la dimensión ética de la oralidad en situaciones formales e informales, poniendo en práctica diferentes recursos que no siempre tienen que ver con la comunicación sino con episodios comunicativos cotidianos (Villamizar y Rincones, 2010).

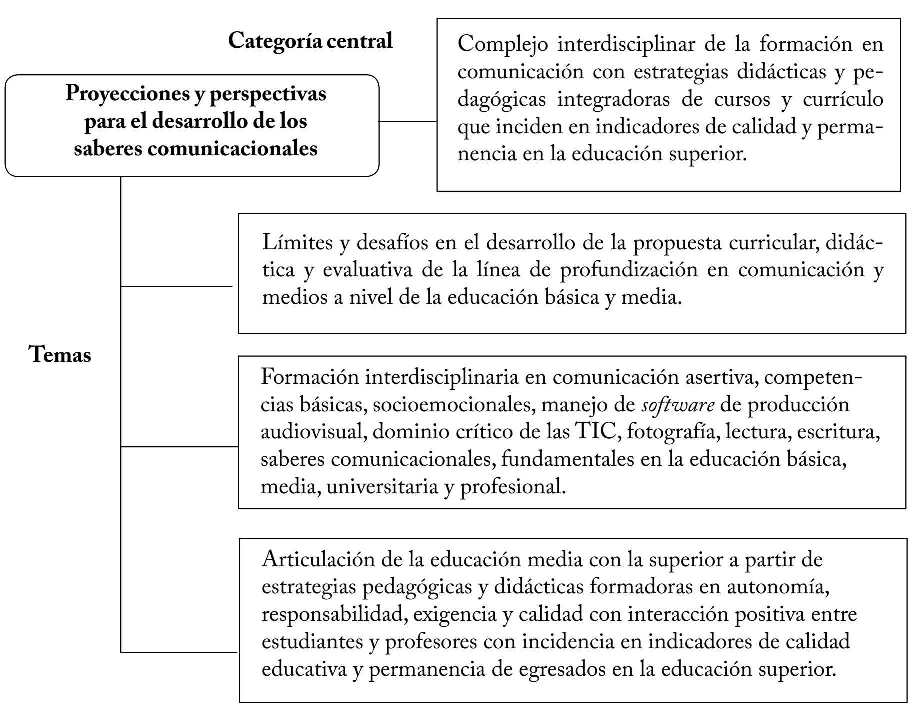


Figura 5.5. Categoría central de la fase de proyecciones y perspectivas sobre los saberes comunicacionales. Fuente: elaboración propia.

El carácter interdisciplinario de la comunicación en procesos de formación de la educación media, acorde a esta experiencia la transversalización en la educación básica, con articulación de proyectos formativos, consolida un contexto educativo que permite la generación de multiplicidad de procesos que conquistan el anhelo de la integralidad en los estudiantes acorde a sus dimensiones humanas y necesidades de desarrollo.

Las habilidades específicas tales como consultar y ser consultado, argumentar, recibir, interpretar y producir información y el análisis de la información (Barragán, 2012), son parte del proceso complejo que integra tanto a las competencias comunicativas, como al manejo técnico de los medios de producción audiovisual, en el caso de diseño gráfico, el dominio de las TIC y la aplicabilidad de estos saberes en diferentes tipos de productos comunicacionales.

> Las transformaciones curriculares desde lo pedagógico sí se han logrado. Yo creo que los estudiantes, pese a la tecnología, han logrado ubicar en la clase de comunicación una pedagogía diferente, porque desde la lectura de los medios de comunicación, la fotografía, la prensa escrita ellos logran diferenciar esos conocimientos a lo que ven en español, porque desde el área de comunicación siempre hemos procurado hacer eso un poco más práctico. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

El diseño curricular y los objetivos de la enseñanza en un proceso didáctico permiten situar el aprendizaje en un concepto primordial que radica en la práctica; el ejercicio disciplinar desde la comunicación facilita que abstracciones propias de otras asignaturas, las cuales no se comprenden a causa de su escasa relación con la aplicación del conocimiento, niega la oportunidad de conocer por parte del estudiante; el conocimiento multidimensional y la aplicación de la misma manera es una ganancia pedagógica en el sentido de facilitar el aprendizaje en el marco de la diversidad de conocimientos, a partir de la participación del estudiante en la producción de información y mensaje.

En la medida que avanzamos por esta gran aldea global, cada vez a mayor velocidad, se vuelve necesario para los docentes, cuestionarse per-

manentemente, con qué grados el currículum se adentra en la vida, se forja a partir de ésa vida, y cobra sentido para los que lo viven (Rendon, 2007).

> Lo que se buscó ha sido precisamente darle la oportunidad a los chicos desde la comunicación, volverse un poco más críticos, leer un poco más, utilizar programas básicos de edición que les brindan herramientas para desenvolverse en las otras materias, entonces en ese sentido creo que la educación básica si ha colaborado de manera muy fuerte en un proceso de formación vinculado a la práctica a los proyectos a mirar las herramientas comunicativas, los diferentes enfoques, a mirar las capacidades y la oralidad de los estudiantes desde lo que ellos son y desde sus falencias. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa])

Las acciones pedagógicas desarrolladas al interior de la institución educativa permiten esclarecer en medio del concepto 'transversalidad', la importancia de la comunicación para la trayectoria de vida, entonces los saberes comunicacionales son una caja de herramientas con las que el egresado puede desenvolverse en diferentes contextos, esa preparación en relación con el mundo contemporáneo y los discursos pedagógicos sobre la pertinencia de la educación en el siglo XXI, se puede reconocer, a partir del dominio crítico de las TIC, al igual que el desarrollo de múltiples saberes personales, a través de los proyectos formativos.

> Dentro del área, nosotros transformamos a los estudiantes desde la básica, ellos llegan con grandes expectativas a la media, de querer aprender más sobre las cuatro líneas de profundización que manejamos en la media fortalecida, trabajamos un software, adobe premier, photoshop, ilustrator, eso es un legado que les dejamos a los estudiantes, porque esos programas son muy importantes para cuando ellos ingresen a la educación superior, a ser un profesional, necesitan estas bases para hacer trabajos, para hacer diapositivas. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

La distinción importante de la educación media, radica en el aspecto socioformativo que se teje desde los proyectos que los docentes orientan hasta la obtención de productos comunicacionales, estos llevan implícita la categoría autonomía como principal elemento existente en las modificaciones que tienen las clases de la profundización que rodean las cinco

horas continuas, que implican el manejo de un equipo conectado a internet con acceso a software de última generación para el desarrollo de múltiples aplicaciones.

> Creo que hay un punto que hay en la media integral importante que se ve y es la autonomía, que de pronto no se ve al otro lado del charco como les digo yo en su vida académica normal y es decirle hay unos proyectos basados en X, Y, Z características y que ellos mismos tomen la batuta y diga profe quiero hacer A, B, C o D, con base en unas ideas y unos contextos que nosotros como docentes les damos, no cierto y esa también nos coloca en otro ritmo de trabajo, les permite también conocerse de mejor manera con lo cual de pronto no entran en unos desarrollos muy académicos. (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

El impacto de las acciones pedagógicas realizadas al interior de la IED Álvaro Gómez Hurtado establece, desde el punto de vista de los docentes de la línea de profundización en comunicación y medios, el incremento de la tasa de estudiantes ingresados a educación superior, se han mejorado las curvas de desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11. Ese acceso a la educación superior en cualquiera de las áreas, sea técnica, tecnológica o profesional, está acompañado de una mayor permanencia, es decir, se disminuye la deserción y ese es el legado proyectado hacia la educación superior que puede dejar la profundización en comunicación (Morales, Acosta, Barinas, Niño y otros, 2018, [comunicación directa]).

B. Transformaciones curriculares y didácticas en el siglo XXI

Los procesos de cambio al interior de la experiencia que ha tenido el área de comunicación y medios audiovisuales permiten contrastar con los estados del arte en materia de formación en comunicación, así como los debates curriculares infinitos y enriquecedores que logran articular los procesos nacionales o internacionales, las concepciones gubernamentales (Kaplún, 2005), los acervos didácticos y las implementaciones que se vivencian propiamente en la cualificación de los estudiantes en especial para la presente experiencia en la complejidad de saberes que se dinamizan a partir del fenómeno formativo en comunicación. “La estrategia clave del gobierno nacional para ampliar la cobertura en la educación superior y aumentar

el número de jóvenes colombianos en la educación técnica y tecnológica" (Moreno, 2016, p. 39).

Visibilizar la experiencia del área de comunicación en torno a los postulados teóricos y las principales discusiones del mundo de la comunicación permite identificar aspectos nodales en las lógicas contemporáneas sobre la comunicación y adquiere significado el sentido formativo en comunicación y los saberes comunicacionales, teniendo en cuenta las lógicas tecnológicas que imperan en el siglo XXI, así como las nuevas necesidades que emergen en un mundo con problemas materiales de convivencia cada vez más agudos y que exigen no solo una modificación de conducta, sino el conocimiento acertado para la solución de los problemas que demanda la sociedad.

> Todos los medios de comunicación son una reconstrucción, un modelo de alguna capacidad biológica acelerada más allá de la capacidad humana de llevarla a cabo: la rueda es una extensión del pie, el libro es una extensión del ojo, la ropa es una extensión de la piel y el sistema de circuitos electrónicos es una extensión de nuestro sistema nervioso central. Cada medio es llevado al pináculo de la fuerza voraginosa, con el poder de hipnotizarnos. Cuando los medios actúan juntos pueden cambiar tanto nuestra conciencia como para crear nuevos universos de significado psíquico. (McLuhan y Powers, 1989, p. 94).

Los docentes del área de comunicación fueron, a través de sus narrativas, insistentes en el carácter autónomo de los saberes comunicacionales, más allá de influir sobre la visión vocacional en las trayectorias de vida de los estudiantes, se plantearon el desarrollo de los saberes comunicacionales, para su aplicabilidad en diversidad de contextos. Es así como el contacto de la comunicación como disciplina científica con unos fundamentos epistemológicos específicos con otras disciplinar, permite mantener vigente la noción sobre la cual los docentes han desplegado sus prácticas pedagógicas, la relación interdisciplinar de la comunicación con el mundo del conocimiento.

> La verdad cultural de estos países importó menos que las seguridades teóricas. Y así anduvimos convencidos de lo que era la comunicación

> debía decírnoslo una teoría–sociológica, semiótica o informacional. Ahora ya no estábamos solos, por el camino había otras gentes que sin hablar de «comunicación» la estaban indagando, trabajando, produciendo: gentes del arte y la política, la arquitectura y la antropología. Habíamos necesitado que se nos perdiera el objeto para encontrar el camino al movimiento de lo social en la comunicación, a la comunicación en proceso. (Barbero, 1991, p. 220).

La esperanza que se puede depositar en la cualificación de los saberes comunicacionales en la IED Álvaro Gómez Hurtado se enlaza y "contempla la reconversión paralela de la utilización social de la cultura" (Barbero, 1991, p. 227) en un mundo donde es importante conocer de comunicación, porque por muy avanzada que sea la tecnología siguen siendo los contenidos verbales lo que permiten la interacción simbólica de los sujetos (Bandura y Walters, 1974).

IV. Conclusiones

El proceso de transversalización de la línea de profundización y comunicación y medios evidencia la capacidad que tiene la coordinación interinstitucional para garantizar el desarrollo de las instituciones educativas, los factores exógenos fueron definitivos en la consolidación de una propuesta curricular que contempló los intereses de la comunidad educativa y a su vez permitió el desarrollo de una experiencia con importantes aportes al desarrollo curricular y el desarrollo de didácticas utilices para el campo de la educación.

Todo proceso de transformación curricular tiene límites, debido a la persistencia de factores endógenos que sostienen la desarticulación curricular definida a través del PEI, el abordaje crítico de estas problemáticas permite formular soluciones que pueden estar en manos de definiciones directivas, como la posibilidad de agenciar espacios internos para la socialización de iniciativas como la articulación de proyectos formativos.

Claramente se afirma la visión interdisciplinar de la transversalización de los saberes comunicacionales al interior de la institución educativa, a pesar de las limitaciones internas que se puedan dar, los resultados en ca-

lidad de la educación en la percepción de los docentes facilita comprender la importancia que tiene la formación de competencias básicas y socioemocionales, software, TIC y competencias comunicativas esenciales en las trayectorias de vida de los egresados, cumplimiento de la misión de la educación media, ser un puente entre la educación del colegio con la educación superior y los escenarios posteriores a la educación media.

La formación por competencias como propósito del currículo y de la práctica pedagógica es la conciencia sobre el problema de las proyecciones, entonces cualificar sujetos sentipensantes no es solamente una cuestión técnica de datos sobre cobertura o desempeños en las Pruebas de Estado y demás indicadores de calidad, son las trayectorias de vida que se modifican en las diferentes circunstancias y allí las instituciones tienen la vocería sobre cuáles son los tipos de experiencias que ofrecen a las trayectorias de vida de los estudiantes en pro de modificar su conducta desde el aprendizaje social (Bandura, 2006).

La competencia comunicativa como capacidades metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos, son condición indispensable que debe lograr todo profesional en la actualidad (Molina, Cuéllar y González, 2009) es allí en donde se tiene en cuenta las trayectorias de vida de la comunidad educativa de la IED que, más allá de ser tocada por un currículo fundamentado en los saberes comunicacionales, se debe inspirar en la responsabilidad para lograr las competencias útiles a futuro.

Referencias

AGH. (2002). Proyecto Educativo Institucional, Colegio Álvaro Gomez Hurtado- IED. Working papers. Recuperado de https://colegio.redp.edu.co/alvarogomezh/index.php?lang=es.

Aráoz, R. (2012). Prolegómenos a Los Diseños de Investigación Cualitativa [Working paper]. Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento IICC, Universidad Católica Boliviana "San Pablo". La Paz - Bolivia.

Aravena, M, Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I.* Universidad Arcis. Santiago de Chile: Universidad Arcis. Recuperado de http:/4/jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf.

Arce, G. (2006). Las Competencias Comunicativas. *Ingenio Libre*, (4), 11–26.

Bandura, A. (2006). Autobiografía de Albert Bandura. *History of Psychology in Autobiography IX*, 1–19. Recuperado de https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraAutoSpanish.pdf.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de La Personalidad*. Vol. 1974. Stanford: Alianza.

Barbero, J. (1991). *De los Medios de Comunicación a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía* (2.ª Ed.). México D. F.: Ediciones GILI S. A.

Barinas, C. (2018). Entrevista de reconocimiento de la experiencia pedagógica en la IED Álvaro Gómez Hurtado para la identificación del eje de sistematización en torno a la línea de profundización en comunicación y medios. Bogotá [comunicación directa].

Barragán, H. (2012). *Desarrollo de competencias comunicativas a través de la vinculación de dispositivos móviles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior*. [Tesis de maestría] Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo situated cognition and strategies for meaningful learning. *Re-*

vista Electrónica de Investigación Educativa, 5, 105-117. Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html.

Bustingorry, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos 32*(1), 119-133. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007

Cardona Rojas, J. D. (2004). Diseño del plan de formación docente en estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la institución universitaria Salazar y Herrera [Tesis de Especialización]. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://hdl.handle.net/10495/189

Casañ, J. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera,* 9, 1-142.

Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas [Ponencia en Internet]. En Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso Anual de AEDEM, Vol. 2. Sevilla: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458

Ferrández, R. y Sánchez, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE–Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 20*(1), 1-20. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786.

Forero, Y. (2016). Sistematización de la experiencia comunicación y medios del Colegio Distrital Álvaro Gómez Hurtado desde una perspectiva crítica e interpretativa de las mediaciones pedagógicas [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://hdl.handle.net/11349/2695.

Franco, F. (2013). Sistematización de la experiencia de la organización 'se quien soy' hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas. Manizales: Universidad de Manizales. doi: http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas; su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas,* 23, 187-210.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología De La Investigación* (6.ª Ed.) México D. F.: McGraw Hill, Interamericana Editores S. A.

Hernández, U., Hernández, Y., Moreno, J., Anaya, S., y Benavides, P. (2011). Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la Integración de las TIC: como sistematización de la experiencia docente (2.a Ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña. En Autor, La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos (1.a Ed.) pp. 27-50. Bogotá: CINDE. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121

Kaplún, M. (1985). *El Comunicador Popular*. Quito: Colectivo Intiyan.

Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de La Comunicación*. (1.ª Ed.). La Habana: Editorial Caminos.

Kaplún, M. (2005). *Aprender y Enseñar en tiempos de internet. Formación Profesional a Distancia y Nuevas Tecnologías*. (1.ª Ed.). Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.

McLuhan, M. y Powers, B. R. (1989). La aldea global (Trad. C. Ferrari). Barcelona, España: Gedisa.

Molina, A., Cuéllar, A. y González, B. (2009). La competencia comunicativa en el estudiante de psicología de la salud. *Medi Sur. Revista Electrónica,* 7, 20–28.

Morales, J. (2018). Entrevista de reconocimiento de la experiencia pedagógica en la IED Álvaro Gómez Hurtado para la identificación del eje de sistematización en torno a la línea de profundización en comunicación y medios. Bogotá [comunicación directa].

Morales, J., Acosta, M., Barinas, C., Niño, S., Rodríguez, J. y Zambrano, C. (2018). Grupo focal. Línea de comunicación y medios, sistematiza-

ción de la experiencia en torno a transformaciones curriculares, didácticas y pedagógicas en el proceso de transversalización en la IED Álvaro Gómez Hurtado. Bogotá [comunicación directa].

Moreno, H. (2016). *La media fortalecida: escenario de transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Navarro, A. (2013). Los procesos de sistematización. *Oficios Terrestres,* 1, 17. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1955/1754.

Niño, S. (2018). Entrevista de reconocimiento de la experiencia pedagógica en la IED Álvaro Gómez Hurtado para la identificación del eje de sistematización en torno a la línea de profundización en comunicación y medios. Bogotá [comunicación directa].

Noboa, A. (2007). *Fundamentos de La Investigación Cualitativa*. Recuperado de https://docplayer.es/28458582-Fundamentos-de-la-investigacion-cualitativa.html

Oriola, S. (2017). Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas de la comunidad valenciana y los coros de Cataluña. Lérida: Universidad de Lleida.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 47-84. doi: http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Redon Pantoja, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. Revista Iberoamericana De Educación, 43(2), 1-14. doi: 10.35362/rie4322337

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como Metodología para la Integración del Análisis Procesual y Estructural en la Investigacicón de las Representaciones Sociales. CES Psicología, 6(1), 122-133. Recuperado de http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1.ª Ed.), Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Suárez, J. (2016). *Sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica del proyecto educación media fortalecida implementado en el Colegio Nueva Constitución IED.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tobón, S. (2005). Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2.a E.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. (1.ª Ed.). México: Horson Ediciones Escolares.

Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J. y López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Revista Acción Pedagógica, 24*(1), 20-31.

Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A. y Tirado, J. (2004). Teoría fundamentada o Grounded Theory [Working Paper]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.academia.edu/1332754/Teoría_Fundamentada_o_Grounded_Theory.

Torres, A. (2004). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario*, no. 1998: 11. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf.

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 47-54.

Torres, A. (2016). La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular. *Decisio,* 43-44, 16-22.

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigacion social. *Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. doi: 8477384495.

Villamizar, M. y Rincones, M. (2010). *Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de básica primaria y secundaria*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Zambrano, C. (2018). *Entrevista de reconocimiento de la experiencia pedagógica en la ied álvaro gómez hurtado para la identificación del eje de sistematización en torno a la línea de profundización en comunicación y medios*. Bogotá [comunicación directa].

Capítulo VI

Transformaciones curriculares y didácticas en la educación media integral de la IED República Dominicana como sistematización de experiencias pedagógicas

Alexandra Carvajal Alfonso[9]
Jairo Alberto Barriga Chia[10]
Ivan Mauricio Cercado[11]
Fabio Andrés Rodríguez Jaimes[12]
Carlos German Rojas H.[13]
Felipe Benavides Ocampo[14]
Nelson David Ramírez Ramírez[15]
Viviana González[16]
Johan Novoa[17]

---

[9] Licenciada en Diseño Tecnológico Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Informática Educativa Universidad de la Sabana; Docente de la IED República Dominicana. Correo electrónico: profealexatecnologia@gmail.com

[10] Zootecnista de la Universidad de Cundinamarca; Especialista en Administración Pública Contemporánea de la ESAP; Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Profesional de Acompañamiento Pedagógico de la Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: viajerocolombiano1917@gmail.com

[11] Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte Corporación Educativa Corporación Universitaria CENDA; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: onesportec@gmail.com

[12] Licenciado en Educación Básica con énfasis en educación física recreación y deporte Universidad de Pamplona; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: fabio.rodriguez@gmail.com

[13] Ingeniero de Sistemas; Magister en Informática Educativa Universidad de La Sabana; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: cgermanrojas@gmail.com

[14] Licenciado en diseño tecnológico Universidad Pedagógica Nacional; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: felipe.benavides.ccf@gmail.com

[15] Licenciado en artes escénicas Universidad Antonio Nariño; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: nramirez_04@hotmail.com

[16] Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: andre822@hotmail.com

[17] Publicista; Candidato a Magister en Educación Universidad de Baja California; Docente IED República Dominicana. Correo electrónico: johanovoa73@gmail.com

El proceso de investigación desde la sistematización de experiencias pedagógicas, en la IED República Dominicana integra por separado la casuística de varias asignaturas, las cuales se plantean elementos curriculares y didácticos, se identifica en cada una de las experiencias, categorías que evidencian la importancia que tiene la creatividad de los docentes en la gestión de la educación media. Las dificultades que enfrentan los docentes en materia de dotación e infraestructura se transforman en retos que resuelven las dificultades y superan la estática visión de la educación de aula sin proyectar saberes fundamentales en las trayectorias de vida de los estudiantes.

Al interior de las experiencias se ha dado la posibilidad de identificar propuestas formativas que generan el desarrollo de conceptos de vanguardia tales como la formación de ciudadanía digital a partir del desarrollo de pensamiento crítico, el desarrollo de saberes deportivos fundamentales en las trayectorias de vida y la formación de competencias socioemocionales. Todas proyectadas a partir de cada una de las asignaturas que componen la educación media.

Así, se procede a plantear el problema considerando que las transformaciones curriculares y didácticas de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la educación media integral de la Institución Educativa Distrital República Dominicana son saberes y prácticas que pueden sistematizarse para reconstruir conocimientos de las ciencias de la educación orientados al fortalecimiento de la educación media.

Los procesos educativos desarrollados en cada una de las asignaturas se enfrentan a particularidades tanto de la docencia disciplinar como a los trasfondos formativos que se configuran a partir de necesidades específicas de la educación media, allí el currículo cuenta con posibilidades para su desarrollo sin perder de vista la realidad de la escuela y la coherencia entre estos componentes.

La producción académica en torno a la IED República Dominicana se reporta en trabajos de grado de especializaciones y maestrías que aportan al reconocimiento de la institución como un escenario particular, teniendo en cuenta tanto la ubicación geográfica en la localidad de Suba en la UPZ

La Gaitana, así como definiciones institucionales de importancia como la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.

> En realidad, los procesos formativos con estudiantes en situación de discapacidad generan desafíos que la institución debe solucionar; la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva es clara y tajante, reconocen que no tienen las herramientas para desempeñarse en igualdad de condiciones a los estudiantes oyentes, su formación en la lengua de señas debe ser de calidad y con mayor profundidad. (Carvajal, 2016, p. 122).

El trabajo docente reportado en investigaciones sobre la institución educativa demuestra los avances logrados en aspectos didácticos que se referencian como innovaciones educativas, teniendo en cuenta que para realizar la función pedagógica los docentes requieren otro tipo de herramientas tales como la lengua de señas, la presencia de intérpretes y el ajuste de aspectos curriculares y didácticos para este propósito.

> Elaborar los marcos para la reflexión en torno a la educación de los estudiantes sordos en inclusión escolar, debe ser una tarea de toda la comunidad educativa que participa en estos procesos al interior de las instituciones: tanto a nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel de las escuelas y las prácticas pedagógicas que incluya: Directivos docentes, docentes, equipo de apoyo, intérpretes, modelos lingüísticos, estudiantes, padres de familia , que considere la necesidad de incorporar modelos transformantes de la formación de los profesionales de la docencia y la necesidad de incorporar proyectos educativos bilingües – biculturales que cuenten con la participación de todos los actores responsables de la inclusión educativa. (Gamboa, 2015, p. 120).

La educación media también ha sido objeto de estudio, teniendo en cuenta el despliegue de la política pública que propone estrategias para el fortalecimiento de la educación media, entre ellas se encuentra el desarrollo de líneas de profundización, así como la articulación de las instituciones de educación superior (Giraldo, Gómez y Ospina, 2015, p. 100), las posibles ofertas de las instituciones como el SENA y las de educación superior, exigen un trabajo de adaptación curricular al interior de los colegios distrita-

les, con la participación consciente de todos los miembros de la comunidad educativa.

Es precisamente, el proceso de implementación de currículos específicos acorde al desarrollo de la educación media y las necesidades educativas del Colegio República Dominicana, que la principal fuente de información se halla en los esfuerzos realizados por el equipo docente que compone la educación media en asignaturas del núcleo común como tecnología e informática, así como las profundizaciones en deporte y salud, danzas, comunicación y CISCO.

La pregunta problema para el presente trabajo de investigación gira en torno a ¿cuáles son las transformaciones curriculares y didácticas que se han dado en la experiencia de cada uno de los docentes que componen las líneas de profundización y la asignatura de tecnología e informática para el fortalecimiento de la calidad educativa en la educación media de la IED República Dominicana? teniendo en cuenta los desarrollos realizados durante el periodo 2017-2018 en cada una de las asignaturas objeto de sistematización.

I. Fundamentos investigativos para la sistematización de experiencias pedagógicas en educación media

A. Diseño de la Investigación

La sistematización de experiencias en una metodología cualitativa de investigación en la cual la forma en que se obtiene la información, se analiza y se interpreta tiene amplias diferencias con los enfoques cualitativos que requieren a su vez un diseño estadístico. El trabajo en campo permite hacer la recolección de información y el diseño de investigación se adapta a las circunstancias de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma. En este sentido nos permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización

es posible (Borja, 2003). Al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan (Mejía, 2009).

Para la realización de la sistematización también se tiene en cuenta la producción documental que proviene de la IED República Dominicana (Torres, 1999) como forma de comprender, cuáles son las producciones y perspectivas de las mismas frente a la institución educativa como sujeto colectivo (Garzón y Cendales, 2005). La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El proceso de investigación en campo, para capturar los significados de la acción y sus efectos (Ghiso, 1998) implicó la implementación de entrevistas (Valles, 1999) de reconocimiento de las experiencias, entrevistas de sistematización para el reconocimiento de saberes y prácticas, así como entrevistas de reconocimiento de las transformaciones curriculares y didácticas en las asignaturas objeto de investigación de la práctica pedagógica de los docentes, en este caso los relatos son la posibilidad de liberar una experiencia única e irrepetible, se constituyen en una opción para el del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad. Siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y la posibilidad de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales (Cendales y Torres, 2004).

El análisis de la información se realiza acorde a los elementos de la teoría fundamentada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) la cual permite generar acceso a categorías que conectan con saberes o situaciones relacionadas con la producción teórica, tal como los temas educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos, metodológicos, innovaciones y demás aspectos que directa o indirectamente se descubren al interior de las narrativas. Es decir ratificar la producción de conocimiento a partir de la recuperación, tematización y análisis, potenciación y socialización de prácticas; que al

relacionar sistémica permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presentan sus acciones, con el fin de cualificar el desarrollo de éstas, en términos de su comprensión, conceptualización y expresión (Ortega, Fonseca y Castaño, 2009).

B. Reconocimiento de saberes y prácticas desde la teoría fundamentada

La teoría fundamentada tiene como objetivo generar una teoría a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, vale decir relacionar esos datos respecto a fenómenos en observación, con un esquema analítico (Aravena et al., 2006) que desde la investigación cualitativa parte del interaccionismo simbólico y se inserta dentro de una visión constructivista (Porta y Silva, 2003).

Para desarrollar esta metodología se reconoce la necesidad de salir al campo de investigación, para descubrir los conceptos que allí subyacen (San Martín, 2014) se intentan desarrollar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias interpretaciones, teniendo como objeto de investigación la acción humana.

La teoría fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento en un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él. Se asegura que el aspecto cualitativo de esta metodología favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y por qué (Cuñat, 2007).

> La flexibilidad y apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. Esto se parece mucho a los procesos que estudian. La investigación es en sí misma un proceso sobre el cual nuestros antiguos estudiantes tienden a ser reflexivos. Al hacer su investigación, disfrutan del flujo de ideas, pero no solo de las ideas sustantivas,

> pues han aprendido que las ideas teóricas tienen su propio y precioso valor. (Strauss y Corbin, 2002, p. 14).

Facilita el desarrollo de esquemas de análisis de las categorías, orientación metodológica con respecto al proceso de codificación y categorización, el reconocimiento de temas de investigación que profundizan en los contenidos de la experiencia y establece aspectos relevantes característicos de la experiencia sobre los cuales se pueden centrar eventuales análisis posteriores y así mantener abierto el circulo investigativo.

C. Proceso de levantamiento y análisis de la información

Para lograr acceder a las narrativas de los docentes las entrevistas (Batthyány et al., 2011) se realizaron al interior de la IED República Dominicana, dependiendo de la dinámica de cada experiencia pedagógica se agruparon las entrevistas para obtener una sola versión, sin embargo la mayoría de las narrativas son de carácter individual por cada docente.

Para el reconocimiento de las transformaciones curriculares y didácticas los docentes hicieron énfasis desde sus experiencias en aquel eje como fundamento de la sistematización, siendo así las y los docentes, organizaron sus ideas para lograr centrar la conversación con base en el eje.

Las preguntas se caracterizaron porque solo en dos experiencias se hizo posible la implementación de matrices de preguntas, las cuales se presentarán en el cuerpo del documento, entorno al eje de formación en competencias básicas en la experiencia del área de tecnología e informática, así como la experiencia de la línea de profundización en comunicación relacionada con la formación de competencias básicas y socioemocionales.

En general las entrevistas (Hernández, 2014) permitieron el acceso a la información necesaria para comprender el fenómeno de transformación, allí se comprende que no es inmutable lo que se proyecta, así como a su vez las didácticas deben ajustarse a ciertas características de los grupos de enseñanza, la infraestructura o los horarios.

D. Análisis e interpretación de la información

La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006).

El proceso de análisis cualitativo de la información, acorde a la teoría fundamentada, sigue una secuencia con diferentes oportunidades para la comprensión del objeto de estudio, inicialmente la codificación abierta que es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones en datos (Strauss y Corbin, 2002) luego la codificación axial permite obtener categorías que se definen como temas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) la distinción de funciones de la categoría en el proceso de teoría fundamentada facilita el encuentro con estados del arte, marcos teóricos y demás forma de organizar abordajes teóricos sobre la temática en cuestión, las categorías pueden estar integradas por otras categorías y éstas contribuyen a la consolidación de una categoría central que es en sí, un punto de saturación teórica en la construcción de la categoría en la cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis (Strauss y Corbin, 2002).

D. Delimitación teórica

Barajando las posibilidades de generalización de la teoría sustantiva al nivel de mayor abstracción, de la teoría formal. Conforme va realizándose el análisis y emergiendo la teoría por donde encauzar la recogida de información necesaria para restablecer nuevas comparaciones, que develen las propiedades de las categorías, mientras que la saturación teórica se alcanza cuando el análisis adicional ya no contribuye al descubrimiento de nada nuevo acerca de una categoría (Valles, 1999a).

Este ejercicio permite reconocer los diferentes temas a tratar según el hallazgo de las categorías centrales. El relacionamiento de las categorías con trabajos de investigación presentes en las diferentes fuentes de consulta

científica permite aclarar, tanto las deficiencias conceptuales del investigador como profundizar en información relacionada con el tema para facilitar el acceso a documentación que sustente, contraste o debata con los resultados de las narrativas.

II. Experiencia pedagógica en inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva desde tecnología e informática

A. El desarrollo de pensamiento crítico y la importancia de la tecnología

La experiencia de la profesora Alexandra Carvajal se relaciona con el desarrollo de procesos de investigación para el desarrollo de materiales digitales que permitieran el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad auditiva.

La problemática a la que se han enfrentado los docentes con estudiantes que se encuentran en condiciones de discapacidad auditiva es un reto que ha exigido que las investigaciones esclarezcan los escenarios de encuentro entre el saber docente y la frontera existente en la comunicación y el desarrollo de estrategias idóneas que configuren nuevas competencias para los estudiantes.

> Las principales dificultades que presentamos con los estudiantes es la apropiación de la primera lengua, la apropiación no es el manejo, cuando hablamos del manejo es porque conocen la primera lengua, pero cuando hablamos de la apropiación es porque conoce un vocabulario pertinente para poder que el estudiante identifique, conozca, comprenda, identifique, reconozca, evalúe, pero entonces su formación en la lengua de señas no es, digámoslo así, de apropiación, todavía falta mucho para que el estudiante, a partir de su vocabulario, haga procesos de síntesis, de análisis, porque es desafortunadamente el básico manejo de la jerga propia de la lengua de señas que no les permite a ellos avanzar en sus habilidades de pensamiento. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

La sistematización de esta experiencia contempló la aplicación de una matriz de preguntas que permitiera aproximarse a la comprensión de las premisas y procedimientos que desarrolla la docente para el desarrollo de una competencia básica como lo es el pensamiento crítico; a continuación,

se pueden evidenciar las preguntas que permitieron el abordaje de la experiencia.

Tabla 6.1

Matriz de preguntas para el reconocimiento de saberes y prácticas asociados al desarrollo de pensamiento crítico mediante el uso de materiales digitales

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Desarrollo de competencias básicas mediado por ambientes de aprendizaje TIC	Proyección y perspectiva para el desarrollo de competencias básicas y promoción de uso de las TIC
1.1. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan los docentes de la IED en materia de inclusión para el desarrollo del pensamiento crítico? 1.2. ¿Cómo dimensiona la investigación pedagógica desde su formación como diseñadora tecnológica y magíster en informática educativa para garantizar la formación de competencias básicas en estudiantes con discapacidad auditiva?	2.1. ¿Cuáles son las condiciones contextuales de la IED República Dominicana que sustentan la importancia de investigar sobre la creación de ambientes de aprendizaje mediados por TIC? 2.2. ¿Cuáles considera son las lógicas definidas por la experiencia, para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y cuáles son los límites de las TIC para el logro efectivo de este objetivo? 2.3. ¿Cómo se puede potenciar la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de propuestas que incluyan el uso de las TIC en la formación de competencias como el pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad auditiva?	3.1. ¿Cuáles son las estrategias que se pueden tener en cuenta para comprender el contexto en detalle y así orientar el uso de las TIC en estudiantes con discapacidad auditiva? 3.2. ¿Qué estrategias considera usted son útiles para integrar los saberes docentes y de la comunidad educativa en el fortalecimiento de la calidad educativa y en especial el pensamiento crítico en estudiantes de la IED República Dominicana?

Fuente: elaboración propia.

La formación bilingüe de los estudiantes con discapacidad auditiva es fundamental, el uso de la lengua de señas le permite insertarse en la comunicación, sino que es precisamente la preparación para la convivencia en un mundo de oyentes, que implica el conocimiento de la lengua castellana.

La preparación del cuerpo docente en el abordaje de problemáticas asociadas a la formación de competencias en estudiantes con discapacidad auditiva es una necesidad, teniendo en cuenta que varias disciplinas pueden tener niveles de complejidad para el desarrollo de contenidos, por lo tanto el proceso de la experiencia pedagógica buscó la manera de superar estas deficiencias logrando delimitar el objeto problemático, el desarrollo de pensamiento y conocimiento en estudiantes con discapacidad auditiva.

> Cuando inició el proceso de inclusión en el colegio República Dominicana, empieza uno a darse cuenta que faltan profesionales que nos ayuden a nosotros, los docentes, a hacer mejores estrategias para los estudiantes, que nos asesoren, que nos capaciten que podamos entender de una manera diferente, que el sordo no es sordo solamente, sino que hay unos procesos asociados que inhabilitan un poco la construcción de conocimiento, uno cree que es solamente sordo y que ya, que él puede comunicarse de otra manera pero resulta que el lenguaje es un proceso que se producen en la escucha y en la réplica y en la vocalización del conocimiento entonces cuando no existe esa escucha, el estudiante sordo se queda corto frente a los procesos de construcción del conocimiento. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

La formación de pensamiento crítico desde el uso de las TIC tiene en cuenta la importancia que del pensamiento tecnológico para la humanidad, teniendo en cuenta que en la tecnología reposan conocimientos que son susceptibles de perfeccionar a partir de la actividad práctica, allí la relación entre tecnología y construcción de pensamiento crítico adquiere sentido.

> La historia habla sobre la evolución del humano, para la tecnología no hay evolución de un artefacto, siempre y cuando el hombre, no evolucione, es decir hay una evolución a la par tanto del artefacto como del hombre cuando el hombre empieza a crear herramientas, es porque el hombre empieza a evolucionar también, empiezan a haber construcciones mentales que le permiten a él decir bueno ya este palo lo puedo afilar lo puedo construir de otra manera, lo puedo integrar con una roca,

> lo puedo manejar de esta manera, pero es porque existen unos procesos mentales que le han permitido hacer ese tipo de evolución, entonces a partir de ello es que se crea el proceso tecnológico es cuando el hombre es capaz de identificar una necesidad si tengo la necesidad de alimentarme, de transportarme, de comunicarme, de ver, qué hago yo con esa necesidad, la soluciono. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

Desde sus inicios, la historia de la humanidad ha estado ligada a la superación de las adversidades y al desarrollo de medios y técnicas que han permitido adaptar el entorno, mejorar la calidad de vida y superar obstáculos y dificultades que en un inicio parecían insalvables (Vaquero, 2013), los ambientes de aprendizajes permiten enfocar la actividad pedagógica para garantizar la formación de competencias básicas (Alonso, 2016).

B. Las categorías centrales de la experiencia pedagógica para la formación de ciudadanía digital

El proceso de categorización de la entrevista realizada a la profesora Alexandra Carvajal generó, acorde a las fases de las preguntas, una serie de categorías centrales y temas que profundizan sobre la problemática, a continuación, se desarrolla el ejercicio de análisis e interpretación de la información contenida en la categorización de la entrevista.

La capacidad que las últimas tecnologías han demostrado en aspectos como la transmisión de la información y del conocimiento, han dado pie a la idea de incorporar estos recursos al proceso de formación (Fandos, 2003).

Como parte de la descripción de la problemática acerca de la formación de competencias básicas, el dominio de la lengua de señas por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva se contrasta con el acceso a un vocabulario que le permita comprender y representar de manera comunicativa los diferentes contextos o mensajes que desea transmitir. La limitación se contrasta con la formación lectoescritora en lengua castellana, teniendo en cuenta que son diferentes las lenguas que se soportan en las señas a la gramática de la lengua castellana. *"Porque por ejemplo hay cosas tan sencillas como casa, que tiene su signo, pero ellos no lo reconocen como el deletreo de casa C, A, S, A"* (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

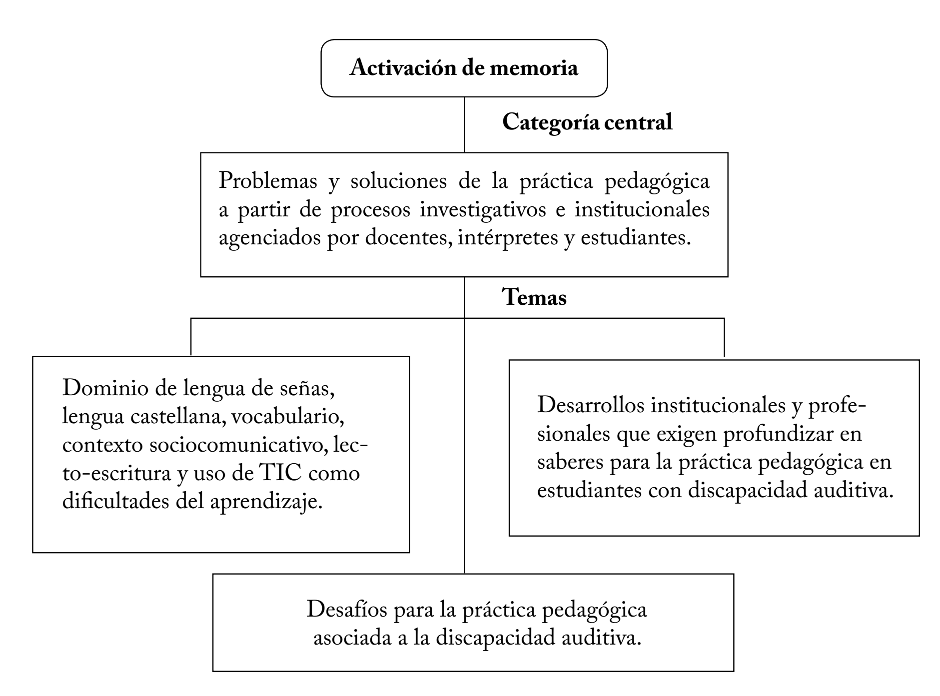


Figura 6.1. Categorías centrales de la fase de activación de memoria entorno a la experiencia en formación de pensamiento crítico mediante materiales digitales en estudiantes con discapacidad auditiva. Fuente: elaboración propia.

Los desafíos descritos en materia del uso de la primera lengua que es la lengua de señas, la segunda lengua que es la lengua castellana, la presencia de los profesionales entre los cuales están los interpretes quienes hacen la mediación entre el docente y los estudiantes con discapacidad auditiva. A su vez, el reto se ubica en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante con discapacidad auditiva, puesto que la formación del conocimiento pasa por una profundidad mayor para poder definir conocimientos a través de lógicas de pensamiento que le permiten adaptarse a las necesidades o trabajar en la resolución de problemas, base fundamental del pensamiento crítico.

> El docente que investiga es un docente que permite a los estudiantes también investigar, es un proceso que no depende solamente del estudiante, sino también depende, de las condiciones o mejor dicho de cómo motiva uno al estudiante, también para la investigación, desde el

> docente, la investigación del docente permite observar cómo el estudiante está aprendiendo, generar estrategias de aprendizaje, investigar procesos de enseñanza, mejorar estilos de aprendizaje, esa es de alguna manera como yo dimensiono como la parte pedagógica desde mi formación hacia el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

La transformación didáctica es importante en este caso para asimilarse metodológicamente al contexto de aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva y lograr aportar a avances fundamentales en la cualificación de los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva.

La experiencia pedagógica en el área de tecnología e informática ha permitido delinear, en cuanto a los estudiantes en condición de discapacidad, los elementos nodales para desarrollar una práctica pedagógica coherente con las necesidades de los estudiantes, el reconocimiento de las necesidades permite identificar con cuáles herramientas se puede contar a la hora de implementar las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso formativo.

El pensamiento crítico tiene relación con la formación de sujetos que, desde la visión del área de tecnología e informática articula el uso de las TIC con el ejercicio ciudadano de la persona, la participación en un contexto real en donde el ciudadano media su interacción, gracias al uso de la tecnología (Ramírez, Galeano y Osorio, 2014), pero también posiciona un referente de acción al interior de las redes sociales y los espacios virtuales en donde también se ejerce una ciudadanía, se ejerce la acción desde la comunicación de mensajes que movilizan identidades, tanto la sana convivencia en el contexto real como en el virtual demanda saberes que permitan construir sociedad, en ambas dimensiones (Garzón y Rubio, 2016).

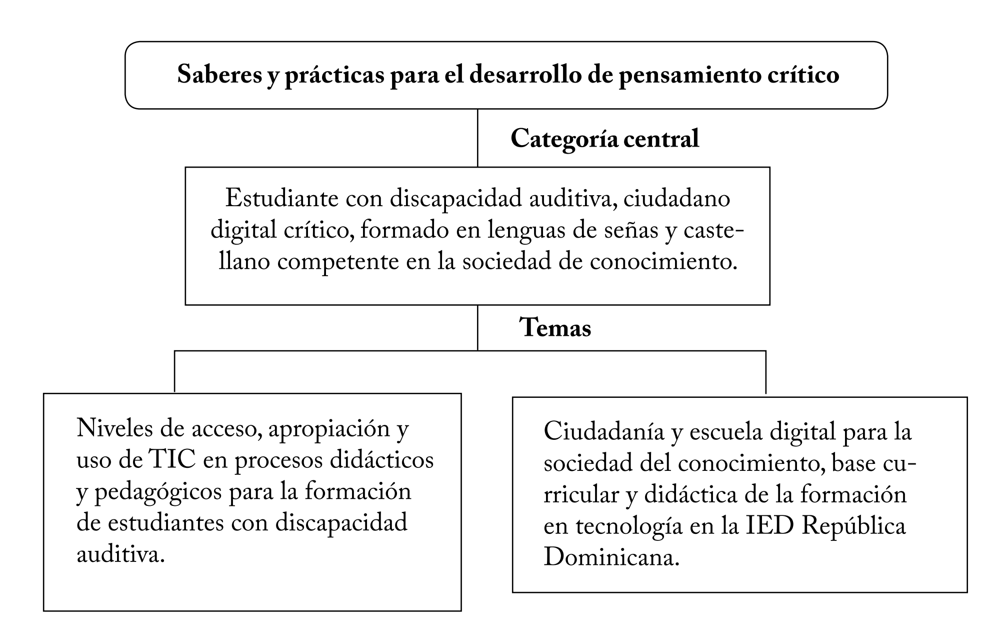


Figura 6.2. Categorías centrales de la fase de reconocimiento de saberes y prácticas asociadas al desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad auditiva mediante uso de materiales digitales. Fuente: elaboración propia.

El uso de las TIC cada vez ha aumentado en la educación, se trata de una amplia gama de tecnologías y equipos tecnológicos, que acorde a su funcionalidad adquieren importancia en los procesos formativos, adaptándose a los criterios con los que el docente recomienda su uso (Turull, 2011).

El desarrollo de competencias básicas a partir del uso de estas tecnologías (Alean y Babilonia, 2016) requiere un proceso de alfabetización en el uso de las mismas y los equipos necesarios para garantizar estudiantes capacitados para utilizar las nuevas herramientas tecnológicas (Abella y Hortiguela, 2011) entonces es misión de los docentes aprovechar el potencial educativo de las TIC (Cubillos, 2013).

> Hay docentes que han pasado del uso a la apropiación, ahí es cuando los procesos de investigación en ambientes de aprendizaje es importante porque, cuando uno empieza a darse cuenta a investigar en torno a cómo generar ambientes de aprendizaje que involucren las TIC, lo primero que se empieza a orientar es hacia la apropiación de los artefactos tecnológicos, esto significa hacer un proceso de mediación del

> aprendizaje, entonces ya no es el uso por el uso dentro de un aula, sino como yo en ese artefacto me apoya el proceso pedagógico se convierte en un mediador pedagógico que motiva el aprendizaje y sobre todo que motiva la construcción del conocimiento. (Carvajal 2018, [comunicación directa]).

Las transformaciones didácticas se relacionan con estrategias de aprendizaje basado en proyectos o en problemas, allí se logran concatenar las visiones didácticas ajustadas al uso de las TIC con el desarrollo del pensamiento crítico.

> Necesidad… es como con los estudiantes empezamos a construir proyectos que parten del proceso tecnológico, es decir parte de una necesidad, qué necesidad tiene un estudiante, que en Suba hay mucho trancón y empezamos a integrar las habilidades de pensamiento crítico, entonces él conoce una necesidad, y empieza con la habilidad del conocimiento, él empieza a chequear, a identificar toda la parte de su entorno, toda la parte del contexto, cuando lo identifica empieza a comprender las variables todos los factores, las personas, la población y empieza a comprender todo lo que ocurre a través de esa necesidad, estamos hablando de la segunda habilidad del pensamiento crítico. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

El desarrollo de la competencia 'pensamiento crítico', descrito por la docente, genera una serie de procesos que van avanzando en complejidad, así como redimensionando el proceso de pensamiento, así desde las habilidades se puede incorporar y comprender una forma específica en la que se concibe la formación en dicha competencia.

> Cuando él ve la necesidad empieza a darle una solución, pero no le puede dar una única solución, tiene que darle una lluvia de soluciones y cuál es la más viable y empezar a mirar cual puede ser viable y cual no, al seleccionar esa parte de viabilidad hacer unos procesos internos de habilidades de pensamiento también crítico y empieza la construcción con la tercera habilidad del pensamiento crítico que es la aplicación de ese conocimiento entonces que ellos saben física, que ellos saben matemáticas para poder construir mi posible solución, entonces estamos hablando que el trancón, que va a generar el sistema integrado de transporte, que sea mejor que sea elevado, bueno es la solución, él empieza a aplicar

> conocimientos de química, de física de ética ... empieza a integrarlos y empieza aplicarlos.
>
> La tercera habilidad del pensamiento crítico, ya cuando tiene su desarrollo él va a pasar a hacer el análisis frente a la situación que va a solucionar y empieza toda la parte de la evaluación, entonces cuando el comienza a publicar, a exponer su idea e inicia toda esa parte de la evaluación, ahí está toda esa parte del análisis. Entonces como él está, cómo fue que construyó todo ese proyecto y empieza a hacer toda la parte de análisis: qué fue todo lo que se hizo durante todo el proceso, cuál es su síntesis.
>
> Entonces la síntesis es el proceso final del proyecto y cuál es su evaluación entonces hablamos de las últimas tres habilidades de pensamiento crítico y la parte de evaluación es volver un artefacto tecnológico, digo hoy en día un artefacto que acompaña al hombre, no es estático en el tiempo, es decir todos los artefactos que hoy en día nos acompañan todos tienen unas modificaciones, por lo tanto, la solución que el estudiante plantea tiene que tener otro tipo de modificaciones pasa una evaluación, evalúa, mira variables y rediseña, esa es nuestra lógica de pensamiento para la construcción de pensamiento crítico. (Carvajal, 2018 [comunicación directa]).

La proyección y perspectiva frente al desarrollo de la competencia se materializa en la formación de ciudadanía digital, que se ajusta conscientemente a las condiciones de un mundo en donde, mayoritariamente se relaciona con población oyente. En condiciones de discapacidad auditiva, la apropiación de conocimientos digitales configura sujetos que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación para socializar en un mundo de oyentes.

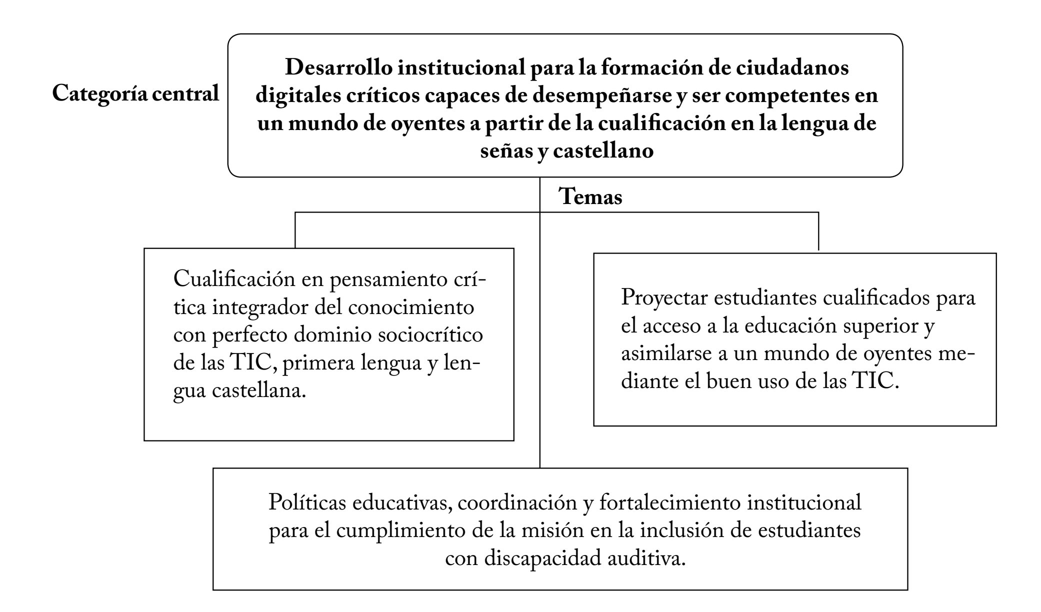


Figura 6.3. Categorías centrales en la fase de proyecciones y perspectivas de la práctica pedagógica para la formación de pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad auditiva. Fuente: elaboración propia.

Las transformaciones didácticas se relacionan de manera especial con el aprendizaje basado en problemas ABP, el cual se constituye en estrategias pedagógicas que, en principio, ayudan al estudiante a integrar el conocimiento, si algo tiene el estudiante no es una necesidad es una costumbre de vivir el conocimiento (Carvajal, 2018).

> Cuántos de nuestros estudiantes con discapacidad auditiva de grado once pueden acceder a la educación superior y no es porque no hallan universidades que les permitan intérpretes, que tengan estudiantes con discapacidad auditiva, yo vengo de la Universidad Pedagógica y allá hay población con discapacidad auditiva. ¿Qué es lo que ocurre?, que el estudiante no cuenta con la suficiente formación para acceder a la universidad, a la educación superior, porque no cuenta con las herramientas, no cuenta con las competencias para poder acceder a la universidad, entonces allí como colegio debemos estar alertas. (Carvajal, 2018, [comunicación directa]).

La importancia de este tipo de experiencias en relación a la educación media radica en la proyección de los estudiantes entorno a trayectorias de vida, identificar las competencias fundamentales para escenarios posteriores a la educación media es un esfuerzo sobre el cual el docente debe orientar cada ejercicio, metodología o proyecto formativo que afiance los conocimientos y permita la aplicación de los mismos en diferentes contextos.

III. Experiencia pedagógica de la línea de deporte y salud desde la construcción de un currículo alternativo

A. La propuesta de línea de profundización en deporte y salud

Con respecto a los proyectos de fortalecimiento de la educación media[1] (Alonso, 2016), la línea de profundización en deporte y salud es nueva y se encuentra en una fase de implementación madura, a partir de las experiencias en la implementación de una propuesta curricular concebida como proyecto y que cuenta con unos contenidos específicos, construidos de manera autónoma por los docentes, siguiendo directrices a su vez de parte de los sectores directivos de la institución.

> El proyecto se llama deporte y salud, es una profundización que sale del área de educación física del colegio República Dominicana, en el año 2017 planteamos la inquietud hacia la rectoría de poder generar un espacio diferente a la clase, donde los chicos tengan la posibilidad de acceder, de una manera no como la clase de educación física, y no todos los estudiantes, sino aquellos que se sientan identificados con la línea del deporte. (Cercado, 2018, [comunicación directa]).

Las características específicas del proceso de implementación de la línea de profundización exigen contar con acceso a infraestructura, materiales y equipos; los cuales requieren una gestión de parte de la institución

[1] El Proyecto 891 "Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior", menciona que se puede transformar el currículo académico con el fin de ampliar el abanico de oportunidades para los jóvenes enfocados a ciertas áreas de conocimiento, el cual orienta el desarrollo académico en cada uno de los seis campos de conocimiento Lenguas y Humanidades–Económicas y Administrativas–Deportes y Educación Física–Matemáticas Ingenierías y Tecnologías de la Información–Artes y Diseño–Ciencias Naturales (Biología, Química y Física), que les proveerán conocimiento adicional para su posterior ingreso a la educación superior.

educativa, que permita dotar con los elementos necesarios el desarrollo de un currículo emergente.

> En el área de educación física, repito, algunos compañeros docentes que hacen sus aportes inicialmente se plantea de esa manera esa gran idea, esa es la idea, pero, con que contamos en materia de instalaciones, locaciones, implementos deportivos entonces se da uno cuenta que empieza a aterrizar la idea y es que el colegio no cuenta con escenarios propios, nuestras instalaciones no contamos con escenarios propios, acudimos al polideportivo Gaitana, inicialmente, entendiendo que los espacios son limitados, porque son muchas las instituciones que acceden a estos espacios, está SENA, colegios, la misma comunidad, adulto mayor, grupos externos que piden el escenario, un poco limitado, pero aquí empezamos a acceder a los espacios. (Cercado, 2018, [comunicación directa]).

Entonces la relación entre la concepción del currículo y la implementación, así como la creatividad y el ingenio docente permite concebir una idea que se proyecta para el fortalecimiento de la educación media en la IED República Dominicana. La línea de deporte y salud tiene como fin ser un ambiente alternativo de aprendizaje, algo diferente a la educación física, pero siempre llevando el objetivo del trabajo corporal físico del alumno, por eso se diseñaron en el currículo temas como la creación de eventos deportivos, entrenamiento funcional, técnica y táctica de los deportes (Rodríguez, 2018).

B. Las categorías centrales de las experiencias pedagógicas

Acorde con los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) se realizaron los ejercicios de codificación y categorización, las categorías abordan de manera integral las narrativas de la experiencia por separado. De acuerdo con cada una de las entrevistas, el análisis de las categorías permite identificar los principales aspectos unidos al eje de sistematización en torno a las transformaciones curriculares y didácticas que se han presentado en la línea de profundización de deporte y salud.

El currículo concebido de manera rígida y monolítica no es una visión específica de la experiencia de la línea de profundización en deporte y salud, puesto que se evidencia la definición entre el currículo planeado

(Rohlehr, 2006) o escrito, el currículo implementado y posiblemente el currículo aprendido (Volante et al. 2015).

La propuesta se desarrolla, al principio, con una serie de dificultades de orden material (Medel, 2015) en cuanto a acceso a materiales y equipos, por otra parte la gestión curricular se abre camino en sus cuatro líneas de pensamiento como lo son entrenamiento deportivo, técnica deportiva, organización de eventos deportivos y recreativos y, finalmente, el componente de salud. La transformación curricular es un importante proceso de cambio educativo, implica a los diferentes actores de la institución en las actividades, las estrategias de desarrollo del currículo en relación con el mejoramiento de la calidad en educación (Jabif, 2004).

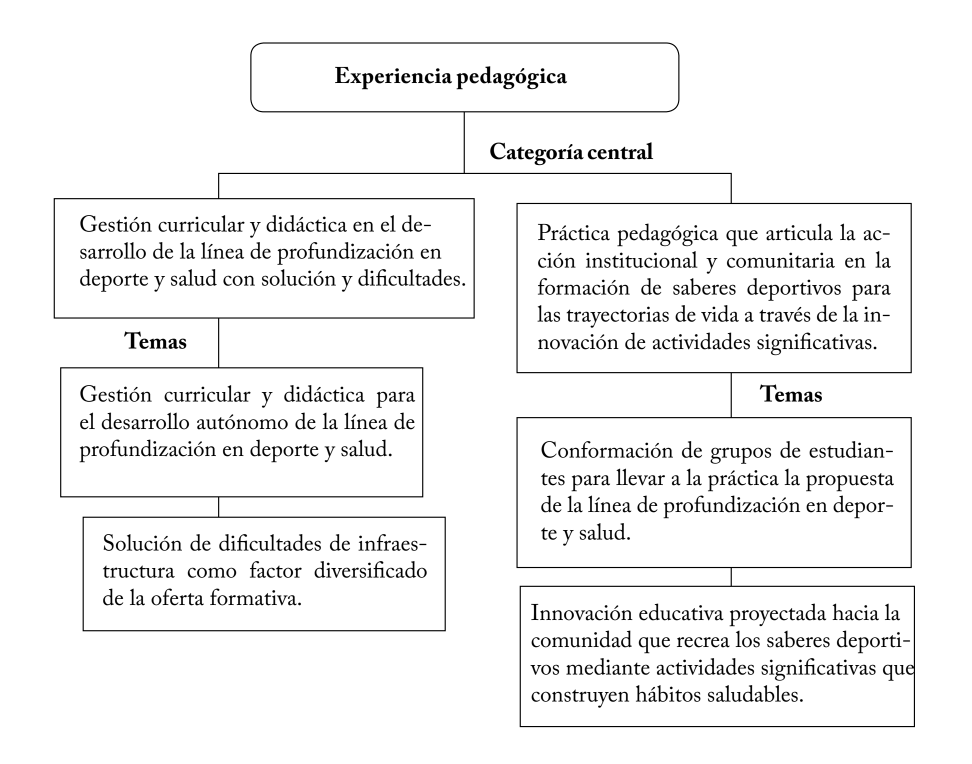


Figura 6.4. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización en deporte y salud. Fuente: elaboración propia.

En el proceso de gestión de espacios para el desarrollo de las cuatro líneas de pensamiento que sustentan la línea de deporte y salud, se pudo articular a la comunidad y a la oferta deportiva de la localidad de Suba y también de la ciudad de Bogotá.

> También hemos tenido una experiencia, en nuestro cronograma de actividades, pudimos llevarlos al centro de alto rendimiento que queda ubicado en la calle 63 con 47, centro de ciencias del deporte, antes se llamaba Centro Biomédico, con el fin de que los chicos tengan una mirada de los que es deporte desde varios enfoques, ya llevamos un grupo está pendiente un segundo grupo, estuvimos viendo el deporte desde la parte psicológica, psicología del deporte, en el departamento de psicología, pudieron ver en qué consiste, vieron también la parte del deporte desde la línea fisioterapeuta, todo lo que se hace allí, la parte biomecánica, como se mejoran los procesos de rendimiento con deportistas y pues como se hace la parte diagnóstica y de valoración de un deportista de alto rendimiento, entonces son actividades muy significativas que van contextualizando a los chicos y ya ellos van diciendo profe, a mí me gustaría irme por la línea del entrenamiento, de pronto dice profe me gustaría irme por la parte de ser deportista técnico en algún deporte, otro puede decir me gusta más la parte de fisioterapia, toda la parte de rehabilitación, eso me parece interesante, otro dice no desde la parte nutricional, gustaría ser nutricionista. (Cercado, 2018, [comunicación directa]).

La proyección de la línea de profundización, en torno al fortalecimiento de la educación media tiene una estrecha relación entre los saberes deportivos y de vida saludable con las trayectorias de vida, puesto que mantenerse en forma y la práctica de disciplinas deportivas, exige que el ser humano sea consciente de esta situación.

> El discurso del aprendizaje autónomo ahí se ve, porque el chico llega, deja su maleta organizada, hace su pre estiramiento y empieza a hacer su rutina diaria, eso para mí es una fortaleza, siento que eso es algo muy importante, un valor agregado muy importante, porque finalmente el chico a futuro si va a ser entrenador o administrador o, tal vez, no lo sea o si va a ser fisioterapeuta o nutricionista en el campo del deporte, pero si es un ingeniero o si es un abogado o un padre de familia, ya tendrá como habito de vida esto, el madrugar, el encontrarse y ponerse en contacto con su trabajo físico corporal que va a beneficiar la salud. (Cercado, 2018, [comunicación directa]).

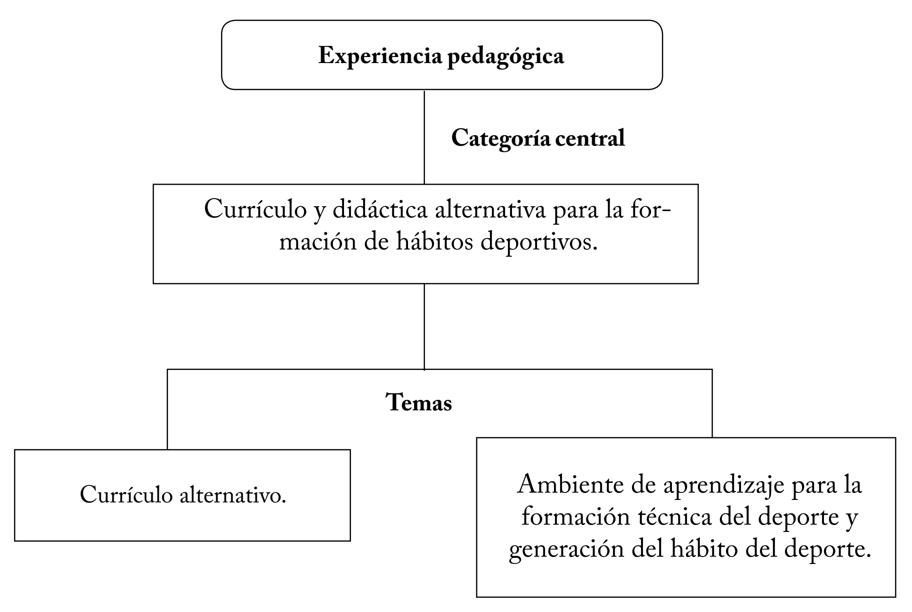


Figura 6.5. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización en deporte y salud. Fuente: elaboración propia.

La implementación del currículo en contra jornada ha implicado que los estudiantes transformen por completo sus estilos de vida y las rutinas a las cuales estaban acostumbrados normalmente, allí la construcción de hábitos de vida saludable cómo propósito formativo exige la persistencia personal y la proyección de acciones constantes, cotidianas y permanentes.

> La parte técnica para el deporte es fundamental, porque le permite tener mejor saque, pegada y lograr los objetivos propuestos. En cuanto a la asimilación los chicos poco a poco se han ido adaptando a los horarios, el tiempo de permanencia, lo cual pondría menos tiempo y más trabajo. (Rodríguez, 2018, [comunicación directa]).

La innovación didáctica y curricular de esta experiencia se concreta con la exploración en deportes no tradicionales en los cuales se encuentran diferentes desarrollos en las instituciones educativas, la comprensión de la práctica de algunos deportes a nivel teórico como práctico permite el desarrollo personal entorno a los saberes deportivos.

> Desde el *Rugby* podemos desarrollar todo lo que es la práctica y la experiencia práctica de los valores individuales y sociales, de manera que es un reto y esto demanda tiempo, ya empezamos pequeños ejercicios, de hecho queremos, los muchachos de media, quieren hacer un taller con los chicos de primaria, con los de quinto donde más se visibiliza todo este tema de la agresividad, etc., queremos hacer un pequeño taller de *Rugby* con ellos, no quería dejar por fuera contarte esta anécdota de los que ha sido el *Rugby*, esto es un comienzo. (Cercado, 2018, [comunicación directa]).

El abordaje de la incertidumbre por parte de los docentes pioneros en la línea de profundización ha sido satisfactoria, el tránsito de una visión curricular dinámica centrada en el establecimiento de estrategias de gestión, permitió generar varios elementos importantes para la docencia de la cultura física (Tobón, 2013) que se identifican en la gestión de espacios deportivos en la cual los estudiantes conocen el acceso y el uso de los equipos deportivos en la práctica, así como interactuar con más profesionales de las ciencias del deporte y la comunidad deportiva del polideportivo La Gaitana.

IV. Experiencia pedagógica de la línea de profundización cisco

A. Características específicas de la línea de profundización CISCO

La línea de profundización CISCO ha empezado su implementación desde 2018 en la IED República Dominicana, la forma en que se ha logrado desarrollar esta propuesta formativa en tecnología de las redes y telecomunicaciones corresponde a aspectos identificados desde la multinacional CISCO.

> Lo interesante de la plataforma, es que le permite a los estudiantes, a partir de unas bases teóricas que están en la plataforma y una serie de laboratorios, llevar a cabo las prácticas para que ellos lleven la parte teórica a la práctica y así pues se vallan adquiriendo ese conocimiento, el objetivo diría que fundamental de la plataforma es certificar a los estudiantes en una serie de herramientas que les facilita por ejemplo, los procesos de contratación de las empresas, porque un certificado de CISCO es lo más importante en la industria en cuanto a redes. (Rojas, 2018, [comunicación directa]).

Comprender un mundo en el cual el desarrollo está agenciado por los logros que tiene cada nación acorde a sus niveles de educación, ciencia y tecnología, permite identificar que el mundo globalizado cuenta con divisiones que hacen competir a las naciones y un indicador de ello es la educación (CISCO, 2009), allí desde el punto de vista educativo, CISCO propone incentivar la colaboración, la creatividad, la transformación integral hacia un mundo moderno globalizado, la formación de habilidades para el siglo XXI, reconocer al estudiante como centro de formación, el trabajo interdisciplinario basado en proyectos, el aprendizaje de saberes auténticos; todo facilitado desde el aprendizaje y la aplicación de la tecnología.

B. *Transformaciones curriculares y didácticas en la implementación del currículo CISCO*

La plataforma de aprendizaje CISCO cuenta con una lógica formativa que parte de los conocimientos simples que se van trasladando en niveles de complejidad cada vez mayores, cada uno de los módulos va avanzando sobre la temática y generando saberes importantes en el campo de la industria de las comunicaciones y la ingeniería. Entonces los elementos importantes en torno al currículo se encuentran en que una línea de profundización en educación media requiere la articulación con la educación básica, entonces esta experiencia permite determinar algunos requerimientos básico para el mejoramiento de las bases tecnologías en la IED.

> La idea sería plantear un cambio en cuanto a plantear una estrategia no sé si de pronto a través de octavo y noveno que se refuercen esos conceptos básicos, que se refuercen componente central del computador, porque como le digo la parte de redes empieza en donde termina *IT essentials*, entonces para nosotros en ese caso ya encajaría el uno con el otro sin embargo la parte básica eso si hay algunas deficiencias, de pronto con el filtro, se haría una recomendación y hacer un empalme con los profesores, pues porque como estamos empezando el proceso de la media ahora si en forma, se podría hacer una estrategia de hacer una reunión conjunta con los pares de las materias de la formación de décimo y once y plantear este tipo de cosas. (Rojas, 2018, [comunicación directa]).

El desarrollo de una línea de profundización proveniente de una multinacional que ha impactado en más de 180 países. Por ello es de vital importancia para garantizar la calidad de la educación en la institución educativa, entonces la logística, la dotación tecnológica y la facilitación del montaje de una academia CISCO acorde a la red de academias que funcionan en Bogotá. Esto es un desafío que permitirá incorporar a la IED en un interesante desarrollo curricular y didáctico para la educación del siglo XXI.

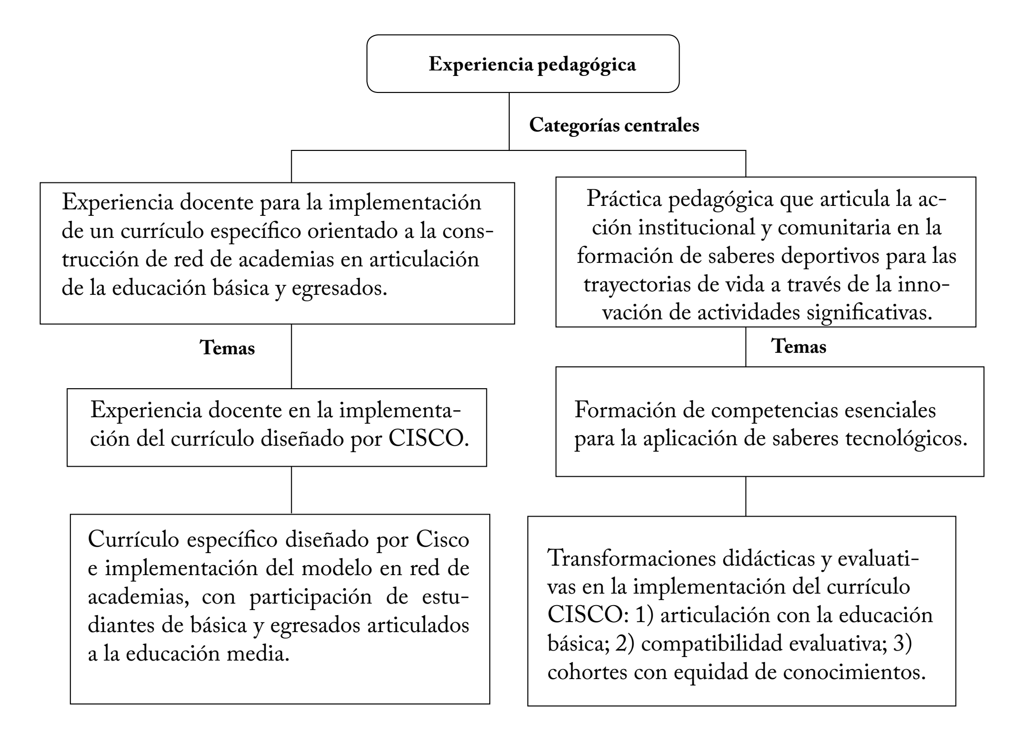


Figura 6.6. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización CISCO. Fuente: elaboración propia.

En términos didácticos desarrollar la plataforma si ha implicado la habilidad por parte de los docentes que orientan la línea de profundización, teniendo en cuenta los niveles de formación tecnológica desde la educación básica, como las herramientas tecnológicas que doten de materiales para el éxito teórico – práctico en la implementación de currículo.

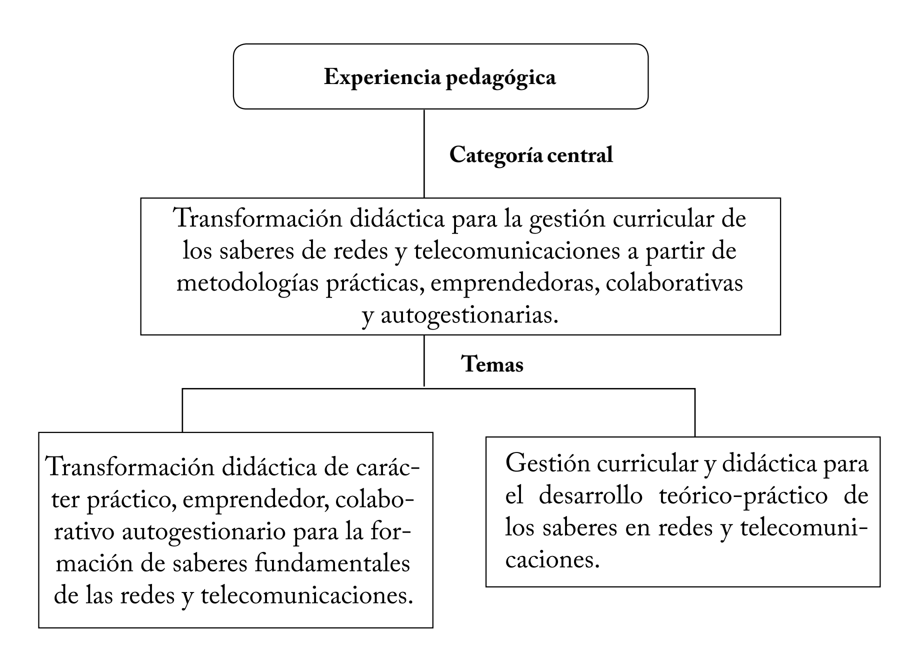


Figura 6.7. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización CISCO. Fuente: elaboración propia.

Las trasformaciones didácticas han incorporado un componente que se emparenta bastante con la propuesta CISCO y parte del emprendimiento, puesto que esta línea de profundización busca el mayor nivel de adaptación a las condiciones empresariales del mundo y a formar personal con iniciativa.

> La forma de motivarlos, en cuanto a esta temática, fue conseguirles el material, es decir los sistemas operativos y darles los recursos y enseñarles cómo se instala, como se formatea, que pasa, como se trata al cliente, pues porque yo he tenido la experiencia de hacerlo, a título personal, de irme a hacer esos trabajos cuando era estudiante, por ejemplo; cuál es la tarifa hay en el mercado y así, al ver que ellos ven eso como negocio, también se han interesado y me traen la memoria, profe por favor me pasas el *Windows 7* o el *Windows 10* o el *Windows* bueno, se les presentan dificultades, entonces entre todos tratamos de mirar a ver qué solución se le puede dar. (Benavides, 2018, [comunicación directa]).

Las dificultades en materia de dotación de equipos de trabajo de los estudiantes y los demás materiales para el desarrollo de las prácticas, se ha optado por la autogestión de equipos sobre los cuales los estudiantes han logrado profundizar, al igual que el uso de simuladores que han incentivado en esta caso la práctica, sobre todo, porque el componente teórico es una constante en la plataforma CISCO, pero garantizar la motivación de los estudiantes ha sido posible a través de las modificaciones de parte del docente, con respecto a las didácticas a implementar.

> Les dije que me comprometía a cambiar el método a hacer esto más práctico más lúdico y pues parece que si me ha funcionado y les gusta por ejemplo hoy vamos a usar equipos portátiles, que ellos traen viejitos de casa para desbaratarlos, porque el capítulo que ellos están viendo habla de debatirlos, pero solo indica los pasos, y digamos la academia no cuenta con el recurso para decir, vamos a desbaratar esto y vamos a arreglarlo, entonces eso lo que vamos a hacer hoy y están emocionadísimos porque pues nunca han destapado un portátil, es como ¡guau!. Lo máximo que han destapado son estas unidades viejas, estos gabinetes, pero pues es más sencillo, y eso a ellos los emocionó mucho pero pues ya lo hicieron, ya no es nuevo, ya no le va a emocionar, entonces ya no puedo decirles, imagínense que este es un portátil, que tiene lo mismo pero en diferentes dimensiones, eso ya no los emociona y destapar un portátil requiere de mucho tiempo y la ventaja que le veo a CISCO es que el horario sea extendido, porque en dos horas no se alcanzaría a armar y desarmar un computador, entonces sí es muy ventajoso que tengamos esas cinco horas de trabajo en el día, para que alcancemos a dar conclusión a cada actividad que se dice. (Benavides, 2018, [comunicación directa]).

V. Experiencia pedagógica de la línea de profundización en danzas el cuerpo como territorio de expresión

A. La propuesta de línea de profundización en danzas

La línea de profundización en Danzas permite generar un espacio donde se ofrece al estudiantado, con intereses, aptitudes y talentos artísticos, la oportunidad de adquirir aquellas competencias que les permitirán especializarse en una mención comprendida dentro de las diversas áreas del arte (Provoste, 2007).

> Nuestra línea de profundización se llama *Danzas territorio de expresión y comunicación*, a esta línea están invitados todos aquellos estudiantes que están interesados en las expresiones artísticas, expresivas en la danza, jóvenes que normalmente están participando de presentaciones culturales acá en el colegio, pues con ese fin se abre esa línea para tener un espacio para ellos, para que desarrollen esas habilidades corporales respecto a la danza. (González y Ramírez, 2018, [comunicación directa]).

La danza como método pedagógico, permite formar y desarrollar varias capacidades cognoscitivas, intelectuales, habilidades sociales, afectivas y de expresión corporal (Duque, 2017).

> Empezaríamos por ballet clásico, que es para el ajuste corporal, corregir, hay muchachos que no caminan derechos y que eso está influido por su autoestima; los hombros caídos y la cabeza abajo son muchachos que están muy inseguros. Nosotros desde el ballet, trabajamos el ajuste corporal, desde la danza contemporánea la fluidez del movimiento la elasticidad, la expresividad, porque la danza contemporánea es danza teatro. (González y Ramírez, 2018, [comunicación directa]).

La danza es una de las prácticas más eficaces para superar estados de ánimo depresivos. La eficacia de este ejercicio parece radicar en su poder para cambiar la condición fisiológica provocada por el estado de ánimo negativo, ya que pone al cerebro en un nivel de actividad incompatible con el estado emocional que lo embarga (Fructuoso y Gómez, 2001).

B. Las categorías centrales de la experiencia pedagógica

En torno a los retos que se presentan ante el proceso de implementación de una línea de profundización, los docentes orientan su práctica pedagógica desde la recursividad y el máximo aprovechamiento de los escenarios disponibles, el cambio de contextos permitió incorporar el componente de proyección social, un proceso de relaciones interinstitucionales que consintió articular el grupo de estudiantes de danzas con el grupo de la tercera edad que asiste al polideportivo La Gaitana.

> Llegar allá y encontrarse con abuelos más animados que los propios muchachos, y son como entre treinta y cincuenta abuelos. Esa experiencia para los muchachos, para algunos, les trajo recuerdos de sus propios

> abuelos, el compartir con ellos. Otro aspecto es que fue recreativo, mientras orientaban a los abuelos en la coreografía que se estaba armando; ya los abuelos los esperaban y conocían a los mismos chicos... ¡Ay! ¿dónde está Nicolás que hoy no vino?... Hay un conocimiento mutuo entre esas dos generaciones. Los muchachos también aprenden a ser líderes, porque entre ellos preparan en clase la coreografía que van a hacer con los abuelos, entonces llegan a ayudar a orientar a los abuelos en cada uno de los pasos de la coreografía. Luego se trabajó por grupos, que era el interés, el empeño por trabajar en grupo, entonces los muchachos ya quedan en responsabilidad de los abuelos a cargo. (González y Ramírez, 2018, [comunicación directa]).

Los contenidos teóricos de la formación en danzas se contextualizan en torno a las artes escénicas, que combinan el conocimiento disciplinar de la danza con la formación socioemocional y la transformación moral del sujeto, entonces las artes del movimiento parten del conocimiento del cuerpo, de los procesos de autoconciencia corporal; se promueven modos de percepción social que generan vínculos emotivos e intersubjetivos (Ortega, 2015).

> Estamos trabajando desde esa interpretación, que sean más sensibles, hay que rescatar ese concepto de la teatralidad, hay que inculcarlo de poquito a poquito, siempre utilizar el teatro en cada una de las presentaciones como un elemento introductorio para la danza, nosotros le hemos recalcado a los muchachos, no es bailar por bailar, nosotros transmitimos un mensaje por medio de la danza. (González y Ramírez, 2018, [comunicación directa]).

El proceso formativo se fundamenta en el arte y éste, a su vez, garantiza la adquisición de capacidades y habilidades, que le permiten mejorar la relación con su entorno, a través de diferentes formas de comunicación como, la lectura de símbolos, signos, la expresión plástica, el lenguaje verbal y corporal, articulándose de manera interdisciplinar hacia las áreas fundamentales (Alonso, 2016).

> El reconocimiento corporal se ve el proceso con los chicos de la mañana, tuvimos presentaciones en la jornada mañana y nos dimos cuenta que ya están bailando con mayor seguridad, los procesos están bien equili-

brados trabajando desde los ejes corporales, son más delicados, estéticos y armónicos, ya comprenden que el movimiento de ellos no sale de una reacción mecánica, porque una cosa es el movimiento mecánico y una cosa es adquirir la armonía para bailar, para desarrollarlo se aprende lentamente, porque más que respuestas mecánicas, cuando nos metamos en un proceso de creación hay que explicar la importancia de la sensibilidad, es un peldaño bastante alto y es importante lograrlo, porque ellos ven muy fácil ver videos de *YouTube* e imitarlos pero es movimiento mecánico, de bailar bailan, pero no hay interpretación ni creatividad, estamos en esa lucha. (González y Ramírez, 2018, [comunicación directa]).

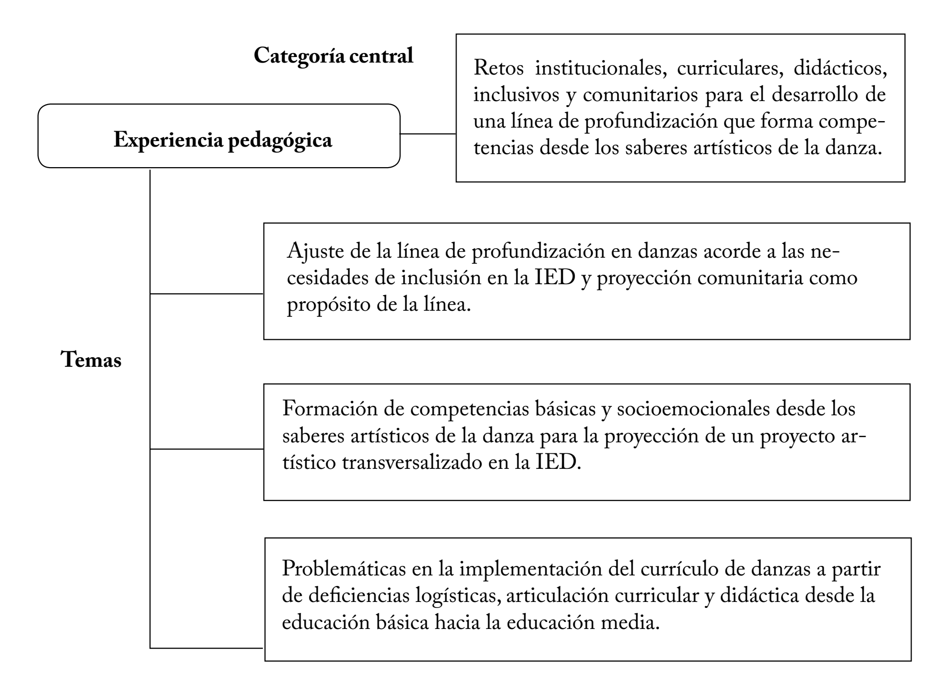


Figura 6.8. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización danzas. Fuente: elaboración propia.

Como parte del desarrollo humano que se imprime a través de la práctica pedagógica de la danza, las competencias socioemocionales cuentan con una importante relevancia desde la posibilidad de agenciar transformaciones personales que inciden en las trayectorias de vida.

> Desde un marco de crítica estética y social se construye hoy como una práctica especialmente heterogénea desde los puntos de vista de los participantes -edad, género, habilidad- y, también, de los ámbitos de intervención -artístico, recreativo, terapéutico-. Se trata de una danza que sacude con fuerza las normas conductuales y relacionales. (Brozas y Pedraz, 2017, p. 82).

El arte se concibe desde la experiencia como una articulación de saberes con los cuales se logra comunicar las emocionalidades y expresar los sentires de parte del artista que reflejan la respuesta a un contexto determinado socialmente y se decanta en la línea de profundización en danzas.

> Una obra de arte es el esfuerzo del productor por materializar las intensidades que hay en la vida en todo sentido, el amoroso, el político, lo religioso y espiritual, el sentido de muerte y los fines de ciclos, miedos, la socialización que llevamos dentro, la forma de negociar con nuestras instituciones, etc. (De la Garza, 2015, p. 3338).

VI. Experiencia pedagógica de la línea de profundización comunicación para el desarrollo de competencias socioemocionales

A. La experiencia en la formación de competencias socioemocionales

En términos de aclaraciones metodológicas, para esta fase del trabajo de sistematización de experiencias, se logró implementar una matriz de preguntas que se enfocó de manera receptiva sobre la formación de competencias socioemocionales, teniendo en cuenta los requerimientos que tiene la producción audiovisual en torno a destrezas para le reconstrucción de habilidades intrapersonales e interpersonales.

Tabla 6.2.

Matriz de preguntas para el reconocimiento de saberes y prácticas asociados a la formación de competencias socioemocionales, a partir de la producción audiovisual

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Teorías y prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales en la trayectoria de vida	Proyección y perspectiva para el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales
1.1. ¿Qué importancia tiene la experiencia en grupos de oración como escenario de reflexión espiritual para el desarrollo de competencias socioemocionales? 1.2. ¿De qué manera ha incidido el estudio en la disciplina de la comunicación para transformar contextos socioemocionales? 1.3. ¿Desde Ho'oponopono cuáles son los contenidos que permiten desarrollar competencias socioemocionales esenciales en una trayectoria de vida?	2.1. ¿Qué relación tiene el desarrollo de los valores como el respeto y el perdón ligados al desarrollo de competencias socioemocionales? 2.2. ¿Cuáles son los principales elementos de la pedagogía del amor que usted reconoce en el Ho'oponopono y de qué manera se puede construir currículo y didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales? 2.3. ¿Cuál es la metodología que usted ha logrado desarrollar para el diagnóstico de las condiciones socioemocionales las distintas dimensiones personales, familiares y escolares de sus estudiantes?	3.1. ¿Cuál es el potencial que usted ha identificado existe en la pedagogía del amor para incidir en el desarrollo de las trayectorias de vida? 3.2. ¿Cómo proyecta usted la consolidación de una escuela socioemocional para el desarrollo de trayectorias de vida?

Fuente: elaboración propia.

B. Las categorías centrales de la experiencia pedagógica

La experiencia reconoce la importancia que tienen, para la formación en comunicación y medios audiovisuales de la IED República Dominicana, las competencias socioemocionales, éstas como herramientas que permiten la expresión de mensajes y la interacción con públicos de terminados.

Entonces se articulan a la didáctica de la producción audiovisual las competencias socioemocionales que revindican fundamentalmente el proyecto ético de vida (Tobón, Pimienta y García, 2010) con una adición importante, la búsqueda de la felicidad.

> No queremos es seguir llenando ni a Bogotá y a Colombia de taxistas o conductores de Uber, que son profesionales, que estudiaron una carrera para ser alguien y no porque buscaban su felicidad, no encontraban trabajo no les gustó los que lo encontraron y ahora simplemente les toca dedicarse a ser conductores de taxi porque no pueden vivir de otra cosa. (Novoa, 2018, [comunicación directa]).

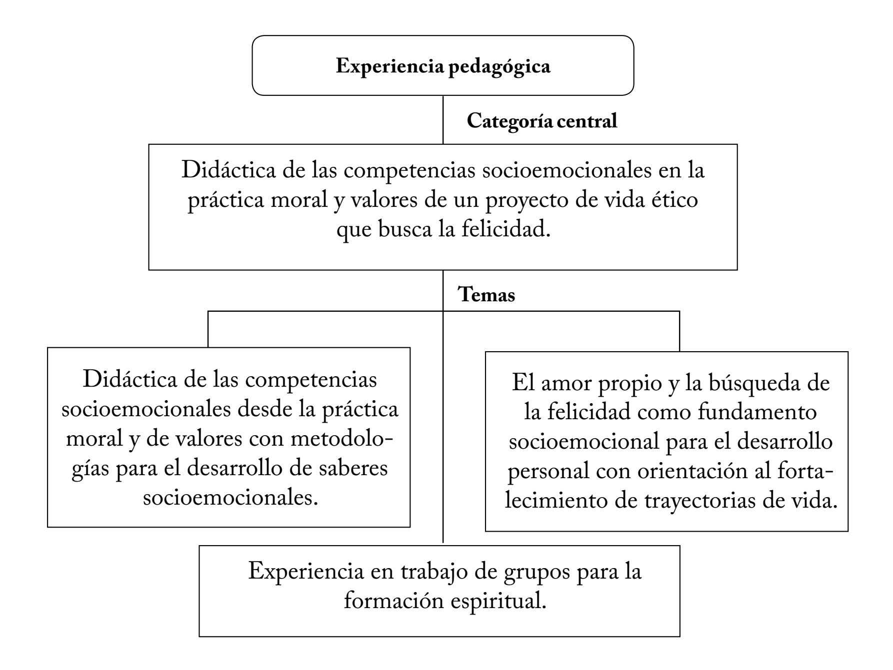


Figura 6.9. Categorías centrales para el reconocimiento de transformaciones curriculares y didácticas en la línea de profundización danzas. Fuente: elaboración propia.

En el marco de la línea de profundización en comunicación se encuentra como parte de la formación de competencias socioemocionales, rescatar la importancia que éstas tienen en las trayectorias de vida, con un componente fundamental, el reconocimiento del amor propio como eje formativo socioemocional que articula en torno al estudiante el esfuerzo pedagógico.

> ¿Qué es el amor? Es el gran flujo que atraviesa el universo y que algunos perciben como el poder de Dios. Otros lo llaman poder de la intención y otros lo llaman chi. Lo que yo puedo decirte es que está por todas partes y que nos une al universo. Así como cada uno de nosotros, en este planeta, estamos conectados con el universo, estamos conectados entre nosotros mismos. Esta unión no es metafórica, está ahí, impalpable pero presente. Sabes que las ondas de los satélites se mandan a la Tierra para podernos conectar a unos con otros. Siendo así, considérate una especie de antena. Dispones de una potencia inagotable que te envían todos los satélites del universo para que la transmitas. (Bodin, Bodin y Graciet, 2015, p. 128).

En el marco de la práctica de los valores y de la adecuada formación socioemocional, el horizonte formativo que ha planteado el docente desde la comunicación permitirá partir de conocerse a sí mismo, en dimensiones que requieren una atención y cuidado propio, estos, a su vez, consolidan elementos fundamentales para las trayectorias de vida posteriores a la educación media.

VII. Conclusiones

La formación de ciudadanos digitales a partir del desarrollo de pensamiento crítico fundamenta una novedosa forma de concebir el uso de las TIC, sobre todo cuando se plantean procesos pedagógicos para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

Los saberes deportivos comprenden el desarrollo de hábitos que de manera consiente facilitan en los estudiantes el autocuidado, así como la proyección de prácticas importantes en las trayectorias de vida.

La inserción en un mundo globalizado exige propuestas curriculares que acerquen a los estudiantes a las tendencias en educación para la cualificación de proyectos éticos de vida que a su vez contemplan el emprendimiento desde la implementación de las tecnologías.

La formación de competencias socioemocionales desde la danza permite identificar en los saberes artísticos un potencial de acercamiento interdisciplinario a la comunicación de mensajes con la cualificación de estudiantes que ven en las artes una posibilidad de crecimiento personal para resolver dificultades personales y actitudinales.

La didáctica de las competencias socioemocionales implica el despliegue de experiencias que contemplen el componente espiritual, la formación en comunicación pasa por formar sujetos que buscan la felicidad en sus trayectorias de vida, estas claridades permiten a los estudiantes proyectar nuevas formas de ver el mundo y afectivamente desarrollar capacidades personales, que trascienden los discursos de la excelencia académica, hacia el autoconocimiento en la proyección de trayectorias de vida fundamentadas en el amor propio, la sanación desde la programación neurolingüística y la búsqueda de la felicidad.

Referencias

Abella, V. y Hortiguela, D. (2011). Percepción de los estudiantes de educación superior sobre el entorno. *Nuevos medios y nuevas formas de aprender: desarrollo de un entorno personal de aprendizaje en la educación superior*, 1-13.

Alean, A. y Babilonia, E. (2016). *La argumentación como estrategia que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Castilleral*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

Alonso, S. (2016). *Construcción de una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias básicas en la educación media fortalecida desde el pensamiento de diseño*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I. Universidad Arcis*. Santiago de Chile: Universidad Arcis Chile. Recuperado de http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf.

Batthyány, K., Cabrera, M, Alesina, L., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, (1.ª Ed.). Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de la Répública.

Benavides, F. (2018). Entrevista transformaciones curriculares y didácticas en la educación media de la IED República Dominicana, línea de profundización CISCO. Bogotá [comunicación directa].

Bodin, L., Bodin, N. y Graciet, J. (2015). *El gran libro del Ho'oponopono. Sabiduría hawaiana de autocuración*. Barcelona: Editions Jouvence S. A. Chemin.

Borja, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas*. Recuperado de http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf.

Brozas, M. y Pedraz, M. (2017). La diversidad corporal en la danza contémporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(1), 71–87. doi: http://doi.org/10.5209/ARIS.51727.

Bustingorry, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso ana-

lítico. *Estudios Pedagógicos XXXII* XXXII (1), 119–33. doi: http://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007.

Carvajal, A. (2016). Material educativo digital diseñado en el aprendizaje basado en problemas, para aportar al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad auditiva del colegio República Dominicana, IED. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad de la Sabana. doi: http://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800004.

Carvajal, A. (2018). Entrevista de sistematización de la experiencia pedagógica para la formación de competencias básicas mediante el desarrollo de ambientes de aprendizaje mediados por TIC en estudiantes con discapacidad auditiva. IED República Dominicana. Bogotá [comunicación directa].

Cendales, L. y Torres, A. (2004). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista la Piragua, 32*(23).

Cercado, I. (2018). *Entrevista transformaciones curriculares y didácticas en la educación media de la IED República Dominicana, línea de profundización en deporte y salud*. Bogotá [comunicación directa].

CISCO (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI. *Latin American Spanish Version*. San Francisco. Recuperado de http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWPLatAm.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/CB83B6E6-B9E1-44FB-A2A8-16EC59102951.

Cubillos, D. (2013). *Sistematizacion de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Capellania* – Municipio de Cajicá en el año 2013. [Trabajo de especialización] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12209/545.

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1-13. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458.

De la Garza, V. (2015). La danza como fenómeno comunicativo. *Memorias XXVII Encuentro Nacional Queretaro*. Querétaro.

Duque, C. (2017). *Habilidades comunicativas y expresivas desarrollas a través de la danza y el movimiento en dos personas con alteración o imposibilidad de habla.* Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Fandos, M. (2003). Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. [Tesis doctoral] *Universitat Rovira I Virgili*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/8909.

Fructuoso, C. y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Educacion Física y Deportes,* 66, 31-37.

Gamboa, M. (2015). *Concepciones y acciones de profesores de quimica sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional [Tesis de maestría]. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12209/260.

Garzón, L. y Rubio, N. (2016). *Desarrollo de estrategias didácticas como herramienta de orientación por competencias hacia la formación en ciudadanía digital en estudiantes de grado décimo.* [Trabajo de especialización] Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de http://hdl.handle.net/10656/3979

Garzón, M. y Cendales, L. (2005). *La formación incial y permanente desde las experiencias de algunos docentes.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistemaización en épocas de globalización.* Medellín: Funlan.

Giraldo, N., Gómez, J. y Ospina, A. (2015). Plan de mejoramiento para la implementación de la educación media fortalecida en el colegio República Dominicana IED. [Trabajo de especialización]. Bogotá: Universidad de La Sabana. Recuperado de http://hdl.handle.net/10818/20294.

González, V. y Ramírez, N. (2018). Entrevista, transformaciones curriculares y didácticas en la educación media de la IED República Do-

minicana, línea de profundización en dazas territorio de expresión y comunicación. Bogotá [comunicación directa].

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas; su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas* 23, 187–210.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación. metodología de la investigación*. (5.a Ed.). México D. F.: Mc Graw Hill, Interamericana Editores S. A.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). México D. F.: Mc Graw Hill, Interamericana Editores S. A.

Jabif, L. (2004). Gestión curricular. *Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. París. Recuperado de http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/directores/gestion_curricular.pdf.

Medel, J. (2015). *Gestión curricular al servicio de aprendizajes significativos*. Concepción: Universidad de Bio Bio.

Mejía, M. (2009). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Bogotá: Programa Ondas de Colciencias.

Novoa, J. (2018). *Entrevista, transformaciones curriculares y didácticas en la educación media de la IED República Dominicana, línea de profundización comunicación y medios*. Bogotá [comunicación directa].

Ortega, D. (2015). La danza folclórica. *Revista de sociología Universidad de Nariño,* 4, 34-59.

Ortega, P., Fonseca, G., y Castaño, C. (2009). La sistematización como práctica reflexiva. [Working paper].

Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Investigación para una mejor …*, 1–18. Recuperado de http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf.

Provoste, Y. (2007). *Objetivos fundamentales terminales para la formación diferenciada artística en la educación media.* 03. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de educación.

Ramírez, M., Galeano, C., y Osorio, L. (2014). *Ciudadanía digital y cibercultura. Competencias ciudadanas de la interacción de jóvenes en las redes sociales: Facebook y Twitter.* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Rodríguez, F. (2018). *Transformaciones curriculares y didácticas en el proceso de implementación de la línea de profundización deporte y salud en la educación media de la IED República Dominicana.* Bogotá [comunicación directa].

Rohlehr, B. A. (2006). Características del currículo y la gestión curricular. *Reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

Rojas, C. (2018). *Entrevista sobre transformaciones curriculares y didácticas en la educación media de la IED República Dominicana, línea de profundización CISCO.* Bogotá [comunicación directa].

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa, 16* (1), 104–22. Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1.ª Ed.). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2.ª E.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México D. F.: Pearson.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes, 1*(13), 12. doi: 10.17227/01212494.13pys5.15.

Turull, S. (2011). Diseño, implementación y evaluación de un juego educativo basado en puzles con scaffolding enfocado a la programación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Proyecto] Recuperado de http://repositori.upf.edu/handle/10230/12982.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Primera. Madrid: Editorial Síntesis.

Vaquero, E. (2013). Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social. Lérida: Universidad de Lleida.

Volante, P, Bogoasky, F., Derbý, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas, 14*(2), 96-108. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445

Capítulo VII

Sistematización de la experiencia grupo de teatro Guerreros ACT en la IED Álvaro Gómez Hurtado para el reconocimiento de saberes y prácticas asociados a la formación interdisciplinar

Wilson Acevedo Cuadros[2]
Jairo Alberto Barriga Chia[3]

La sistematización de experiencias como metodología de la investigación pedagógica permite identificar al interior de las prácticas, los principales elementos que fundamentan el quehacer docente en las instituciones educativas. El reconocimiento de saberes y prácticas para la formación interdisciplinaria es un aspecto a tener en cuenta por parte de la presente investigación partiendo de la experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT.

La Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado, ubicada en la localidad de Suba, realiza su misión institucional desde 1997 y está integrada por cuatro sedes, asume el enfoque basado en competencias y se proyecta como una institución con

---

[2] Licenciado en Ciencias Sociales; Candidato a Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el área de Ciencias Sociales en la IED Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: minchostf@gmail.com

[3] Zootecnista de la Universidad de Cundinamarca; Especialista en Administración Pública Contemporánea de la Escuela Superior de Administración Pública; Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Profesional de Acompañamiento Pedagógico de la Escuela de Educación Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: viajerocolombiano1917@gmail.com

búsqueda de la calidad educativa en todas las áreas del conocimiento y en su énfasis de comunicación y medios soporta la posibilidad de la comunicación asertiva y la resolución de conflictos en pro de garantizar actitudes proactivas, hacia el entorno social. Define un enfoque pedagógico que contempla el aprendizaje social cognitivo.

Desde 2012 en el proceso de implementación de los proyectos de fortalecimiento de la educación media se generó la consolidación de una propuesta curricular que, desde el Proyecto Educativo Institucional, asume los saberes comunicacionales como fundamentos convivenciales de la comunidad educativa, el manejo de conflictos, la formación de herramientas de aprendizaje autónomo, desarrollar el sentido crítico de los estudiantes frente al contexto local y nacional, facilitar herramientas para transformar la sociedad teniendo en cuenta el cuidado del medio ambiente (AGH, 2002).

La experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT se alinea con la propuesta desplegada por la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado, en torno a la dinamización de los saberes comunicacionales, partiendo de la consolidación del grupo de teatro como un medio de comunicación. Al interior de esta experiencia se ha identificado la importancia de las estrategias didácticas transversales de manera interdisciplinaria los conocimientos tales como los proyectos formativos, la operación del modelo pedagógico de aprendizaje social cognitivo, la afirmación de elementos axiológicos en la interacción compleja del grupo de teatro al interior de la institución, así como otros actores externos.

En este sentido se procede a plantear el problema; desde la sistematización de experiencias se ha convertido en una especial forma de difusión de la información por parte de instituciones que trabajan sobre las intervenciones en educación, lo cual se expresa en el creciente número de publicaciones, manuales y eventos sobre el tema. La comprensión profunda de las prácticas pedagógicas desde un enfoque investigativo crítico cualitativo, permite recrear un conocimiento que es de carácter colectivo, reconstructor, interpretativo y analítico de una experiencia común (Torres, 1999).

Las prácticas pedagógicas son acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante como: enseñar, co-

municar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Vallejo y Rodríguez 2013). Desde la perspectiva de la investigación, una práctica significativa se constituye cuando los acuerdos en torno a discursos, acciones y relaciones coinciden y son coherentes entre sí, en torno a un propósito en particular, están situadas, tienen significado entre los participantes, ubicadas temporalmente y son sistémicas acorde a un contexto institucional (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

El punto de partida de una investigación es la existencia de un problema que el investigador habrá de definir y analizar críticamente para poder luego intentar su solución, el primer paso será entonces delimitar el objeto de investigación dentro de los temas posibles (Torres, 1993); por lo tanto, la experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT con un trasegar desde 2013, gestionando el desarrollo cultural al interior de la IED Álvaro Gómez Hurtado debe ser comprendido desde un eje de sistematización que permita visibilizar los procesos para la formación de saberes interdisciplinarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El propósito de la investigación se centra en un segmento de la experiencia, el grupo de teatro Guerreros ACT cuenta con un recorrido de cinco años trabajando la puesta en escena de diferentes obras como Angelitos Empantanados (Caicedo, 2008), Piramo y Tisbe (Shakespeare, 2008), Las Aventuras de Pinocho (Collodi, 2012) y otro tipo de obras de carácter innovador, agenciado por los estudiantes participantes del grupo, para abordar el eje de sistematización en reconocimiento de saberes y prácticas asociados a la formación de saberes interdisciplinarios se tuvo en cuenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo hace el teatro para lograr el desarrollo de saberes comunicacionales, socioemocionales y kinestésicos en las obras realizadas, teniendo en cuenta las diferencias de discurso y exigencia entorno a habilidades especificas del teatro como los gestos, los movimientos corporales o las actividades histriónicas?

I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización del grupo de teatro guerreros ACT (arte, cultura y teatro)

A. Diseño de la Investigación

El proceso de sistematización de la experiencia permite identificar la entrevista, desde las prácticas y las vivencias, para ello se dispone de una serie de procesos que vinculan el reconocimiento de saberes implícitos en narrativas que se orientan desde el diseño de preguntas (Valles, 1999), esto permite establecer situaciones o momentos que marcan el desarrollo de racionalidades en torno al quehacer docente en el colegio, entonces la investigación orientada a la sistematización de la experiencia Guerreros ACT parte de un enfoque netamente cualitativo (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014) que busca extraer de las narrativas mediante la teoría fundamentada los saberes y prácticas que permiten el desarrollo de saberes interdisciplinarios en la formación teatral de los estudiantes de la IED Álvaro Gómez Hurtado.

Por lo tanto, el diseño de la investigación contempla el proceso de reconocimiento de la experiencia; en éste se analizaron diferentes fuentes audiovisuales, escritas y narrativas que permitieron la identificación del eje de sistematización, en torno al grupo de teatro Guerreros ACT, definido como un ambiente de aprendizaje, transversalizador de la enseñanza media en interacción con estudiantes de la educación básica. Uno de los mayores desafíos en la práctica de esta sistematización es ir más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte a una reflexión más teórica de la misma (Torres, 2011).

Alrededor de las narrativas y la implementación de la teoría fundamentada se logra resolver el problema de la comprensión conceptual (Torres, 2011) debido a la importancia que tiene para la sistematización de experiencias, no solamente el resultado de la investigación o la evidencia de datos capaces de describir fenómenos pedagógicos implícitos en la experiencia, sino reflexionar sobre el ejercicio investigativo en sí, para lograr tener una visión holística integradora de saberes de la investigación educa-

tiva, así como los desarrollos logrados por las diferentes sistematizaciones que aportan contenidos metodológicos que cualifican el ejercicio investigativo.

B. Investigación cualitativa y prácticas pedagógicas

Una producción de conocimiento que se asume como crítica y emancipadora. A la vez devela situaciones, contextos y estructuras de opresión e injusticia, favorece la transformación de individuos y colectivos en sujetos autónomos capaces de enfrentar dichas circunstancias adversas y romper las relaciones que las perpetúan. Su opción liberadora también está asociada con su identificación con valores, voluntades y proyectos portadores de nuevos sentidos de organización de la vida colectiva, alternativos al capitalismo, bajo la convicción de que "otros mundos son posibles" (Torres, 2014, p. 74).

Desde la concepción de educación bancarizada contrapuesta por Freire donde los estándares a alcanzar son tan solo la prueba irrefutable de un proceso llevado a cabo y no un proceso de consolidación de la construcción de conocimiento del individuo, se hace necesario el nacimiento de propuestas alternativas e innovadoras en educación, que permitan al estudiante no solo ir a la escuela como propuesta estadística de inclusión y promoción, sino como herramienta contundente de la creación de conocimiento, de formación ciudadana, no solo como mecanismo de inclusión social, por el contrario debe ser el ejercicio de construcción de un nuevo sistema social que rompa las barreras e impulse la homogenización de las personas en un solo círculo social. De esta forma el teatro que promueve la lectura, la escritura, una visión holística del mundo, un nuevo mecanismo de comunicación; ya no será un contenido de clase, pero si un aparato productor de nuevos saberes, de mensajes y de procesos educativos que desbordan el currículo (Freire, 2005).

C. Reconocimiento de saberes y prácticas desde la teoría fundamentada

Las prácticas investigativas en educación han experimentado muchos cambios, principalmente en los procedimientos de análisis. Estos cambios han sido motivados por la irrupción de la Teoría Fundamentada en la práctica investigativa (San Martín, 2014). El propósito primario de la teoría funda-

mentada en los datos consiste en generar o "descubrir" modelos explicativos sobre determinados fenómenos sociales, cuyos postulados teóricos se encuentran apoyados en el análisis sistemático y posterior interpretación los datos recogidos (Arraiz, 2014).

La teoría fundamentada como metodología de análisis de la información en investigación cualitativa cuenta con diferentes tipos de definiciones dentro de las cuales se ha tomado la siguiente definición:

> Es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptuar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría. (Sandoval, 1997, p. 71; citado por Torre et al., 2004).

D. El proceso de levantamiento y análisis de la información

La entrevista en este caso es el principal mecanismo de acceso a la información, para ello se aplicaron dos tipos a las cuales se les realizaron procesos de identificación de categorías centrales a partir de la decodificación abierta, axial, definición de temas y categorías centrales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), esta técnica se ajustó en la segunda entrevista (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006), en la cual se procuró orientar hacia el eje de sistematización artes escénicas como ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la interdisciplinariedad.

> Desde la perspectiva como investigador se plantea la Teoría Fundamentada como una opción metodológica muy completa e interesante para abordar el trabajo de investigación cualitativa a través de entrevistas. Supone, entre otras cosas, desarrollar una teoría sobre un problema u objeto de estudio basándose en la recolección y análisis de los datos que se extraen del trabajo de campo, sin partir de hipótesis iniciales o teorías apriorísticas. Para ello la Teoría Fundamentada se vale del Muestreo Teórico como mecanismo de selección de individuos a entrevistar, de la Saturación Teórica como límite al muestreo, y de la Codificación Teórica como proceso de análisis de los datos en los que sustentarse. (Hernández, 2014, p. 207).

Tabla 7.1

Matriz de preguntas diseñada para el reconocimiento de las artes escénicas como ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la interdisciplinariedad

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Artes escénicas como ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la interdisciplinariedad	Proyección y perspectiva para el desarrollo la interdisciplinariedad a partir de las artes escénicas
1.1. ¿Cómo logró constituirse el grupo de teatro Guerreros ACT en un referente de formación interdisciplinario que crea un nuevo ambiente de aprendizaje para la IED Álvaro Gómez Hurtado? 1.2. ¿Cómo ha evidenciado durante obras llevadas a cabo, las diferentes relaciones disciplinares que luego se transforman en reflexiones, saberes, prácticas, expresiones y discursos interiorizados en las obras puestas en escena?	2.1. ¿Cómo hace el teatro para lograr el desarrollo de saberes comunicacionales, socioemocionales y kinestésicos en las obras realizadas teniendo en cuenta las diferencias de discurso y exigencia entorno a habilidades específicas del teatro como los gestos, los movimientos corporales o las actividades histriónicas? 2.2 ¿Cómo hace el teatro para lograr el desarrollo de prácticas, expresiones y actitudes en tormo al uso del tiempo, la generación de nuevos hábitos, el establecimiento de nuevas formas de relacionarse, la modificación de métodos de estudio, habilidades lecto escritoras y de trabajo académico colaborativo?	3.1. ¿Cuáles son los principales logros que usted considera establecen los cimientos de un desarrollo crítico del conocimiento de la cultura inculcado a partir de la experiencia del grupo de Teatro Guerreros ACT? 3.2. ¿Teniendo en cuenta los trabajos desarrollados y la relación intrínseca entre la línea de profundización en comunicación y medios con el grupo de teatro Guerreros ACT, para el desarrollo de la interdisciplinariedad artística, literaria, audiovisual, política, socioemocional y de pensamiento crítico?

Fuente: elaboración propia.

II. El grupo de teatro Guerreros ACT: una obra para poner en escena

A. La conformación del grupo de teatro Guerreros ACT

El surgimiento del grupo de teatro Guerreros ACT, estuvo marcado por el diálogo que generó el docente al interior de la IED Álvaro Gómez Hurtado, allí se evidencia la importancia que tiene indagar sobre los abordajes que se pueden hacer en torno a las problemáticas que se identifican al interior de la institución.

La interacción con docentes, permitió considerar un desafío que permitiera llevar a cabo acciones que aparten a los estudiantes de su rutina y desesperanza, sumándole emociones capaces de enaltecer la actitud de docentes y estudiantes.

La aparición del aula emancipadora es causa y consecuencia del sistema educativo tradicional, es gracias a él que surge y es en contra de él que se lanza. El grupo de teatro está pensado en la posibilidad de generar un proceso popular de emancipación, donde, valga la redundancia, el participante actúe, pero no meramente desde la perspectiva dramática sino que la interpretación artística contribuya a la transformación social desde los aspectos particulares de la persona, la obra y la institución pero sin dejar de apuntar a los objetivos sociales amplios como la familia, el Estado y la comunidad (Boal, 1975). Con esto se convierte en un escenario de construcción de ciudadanía sentipensante que, de acuerdo con Fals Borda, invita a pensar la vida, la educación y a hacerse ciudadano.

La iniciativa de los estudiantes es importante porque este tipo de consideraciones para actuar en torno a la solución de problemáticas es un referente de las cualidades con las que cuentan los estudiantes para asumir actitudes de responsabilidad, autonomía, liderazgo y protagonismo de proyectos que junto con el apoyo de los docentes cobran vida.

> El grupo de teatro nació hace cinco años, la idea, y fue en compañía de otros compañeros profesores una profe de artes llamada Adriana Díaz, un profe de sociales que se llama Hans Santamaría, de la media Gerardo, con ellos surgió la idea del grupo de teatro, por ahí en charlas, pero nunca se hizo real. Una vez en una charla con tres estudiantes Francisco De Arcos, Emerson Peña y Octavio Jiménez, estaban hablando conmi-

> go de las problemáticas del colegio y comentaban que había muchachos que tenían conductas inapropiadas dentro de la dinámica escolar, era porque no tenían donde desfogar toda esa energía, no tenían que hacer en la mañana. No estaban con nadie y entonces como que intentaron decirme, profe haga algo, yo les dije para las danzas y la pintura soy muy malo y a lo que puedo apostarle es al teatro. (Acevedo, 2018, [comunicación directa]).

B. Los trasegares y andares del grupo de teatro Guerreros ACT en la comarca

El desarrollo del grupo de teatro se ha dado de manera tal, que cada año está lleno de sorpresas, actividades, presentaciones, participación en escenarios que se ubican por fuera de la institución educativa y la interacción con diferentes tipos de instituciones que han apoyado al grupo de teatro, en especial la alcaldía local.

La naturaleza del grupo de teatro como aula emancipadora contempla la importancia cultural que tiene para la institución educativa, la creatividad debe ser un estopín que está listo para estallar en cualquier momento y así los protagonistas salen a la escena una y otra vez, en algunos casos vestidos de diablo, en otros de alcalde y así van variando de poco en poco las representaciones que se lucen en cada actividad, cada izada de bandera o fecha especial que se celebre o conmemore al interior de la institución educativa.

La emancipación concebida desde el concepto de la comunicación y del conocimiento, estructurada desde el colectivo; es decir, sin la estigmatización de un proceso miliciano o rebelde, por el contrario como un progreso de múltiples acompañamientos que permita dirigir procesos de enseñanza y aprendizaje con altos estándares de conciencia, no solo del maestro, sino de los estudiantes, es en ese momento donde florece y tiene cimiento la emancipación y el pensamiento crítico (Ranciére, 2003).

> El grupo de teatro se presta más para el performance, que algo para el día de la familia, prepárese algo, que hay izada de bandera prepárese algo, que hay día de la mujer, prepárese algo y eso no es con dos tres meses, sino con quince días de anticipación, entonces casi siempre se hace por medio del performance. (Acevedo, 2018,b [comunicación directa]).

Así, llena de máscaras y maquillaje, la caravana andante se va articulando a la dinámica escolar, curricular, institucional; entonces, junto a la línea de profundización en comunicación y medios, irrumpe para hacer una serie de actividades que depositan la esperanza en el teatro.

> Yo digo que de la misma manera, un muchacho que esté en quinto de primaria que a pesar que está dentro del currículo no es fuerte, un muchacho que empieza a crear ideas, a crear cuentos a través del teatro, crear historia, grandes y pequeñas es un muchacho que va a llegar a octavo noveno, narrando, escribiendo, redactando, pensando muchísimo mejor, hay un proyecto que es de fil minutos con poemas, pienso que el teatro le va a ayudar a un niño de octavo, noveno, décimo, a hacer un muy buen proyecto, con parte del grupo de teatro aquí hicimos un trabajo audiovisual. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

C. El desarrollo de saberes interdisciplinares en la vida del teatrero

Desde la perspectiva teórica propuesta en el modelo pedagógico que rige la institución, se fundamenta la relevancia de la construcción social y participativa como eje promotor de saberes; sin embargo, la práctica de la educación vista desde las aristas institucionales, docentes, estudiantiles y familiares, aún está atada a una escuela clásica que es incapaz de romper las estructuras que la lleven de la mano del modelo constructivista. En el colegio se nota un avance significativo de trabajo colaborativo que evidencia el fortalecimiento de ese tejido social, el surgimiento de la educación media especializada como se le denomina al énfasis educativo dirigido hacia la comunicación es la puerta de entrada a otros proyectos que abren la estela del conocimiento hacia la tecnología, las letras, el medio ambiente, el diseño y el teatro.

Obra tras obra se va abriendo un nuevo camino lleno de diversión, fantasía, creatividad e innovación, allí para el maestro es un desafío nuevo cada

obra que se va montando en escena, así es cómo el docente ayuda, a través del teatro, a sumergirse en la creación de mundos que flotan en la imaginación y en la realidad cultural colombiana. El docente apoya con su sabiduría y tiene la posibilidad de familiarizarse con la historia de las ideas, tan poco tiempo ha pasado desde el fallecimiento programado por Andrés Caicedo y los pequeños jóvenes estudiantes tienen la posibilidad de acercarse a esa realidad que se quedó en la historia y se revive para comprenderla, para recrearla y transmitirla al público de la IED de la localidad de Suba.

> La experiencia de angelitos empantanados fue muy bonita porque se dio desde la contextualización espacial, entonces ver como es Cali, ver entrevistas con Caleños, mostrarles eso fue bonito, que ellos vieran como se siente la salsa en Cali, luego de eso hablarles de Andrés Caicedo, entonces Andrés Caicedo comienza su carrera muy joven, y desde muy joven planeó que apenas tuviera un libro y hacer un par de cosas más y después morirse y así lo consiguió, y escribió tales y tales cosas entonces él muestra su Cali lo que el sentía, y contarle a los muchachos esa Cali que no conocen, en ese Andrés Caicedo que no conocieron nos hizo entender muy bien cómo se vivía la Cali de los años 60 y 70, entonces esa interpretación ayuda al pensamiento sociológico, al pensamiento social, al pensamiento psicológico, ellos se ubicaron en el movimiento nadaísta, tuvieron que aprender mucho de filosofía, de poesía, de literatura, de psicología, de sociología. Solamente para montar una obra de teatro y el producto fue muy bueno, pienso yo que a nivel teatral no sé si uno viene a evaluar a nivel teatral tal vez no se vea tan espectacular, pero a nivel pedagógico, ¡uf! es magnífico lo que se puede lograr. (Acevedo, 2018, [comunicación directa]).

La formación teatral permite a los estudiantes en el proceso de formación interdisciplinar adelantar estudios literarios, orales, corporales, kinestésicos y cognitivos que, de manera integral, inciden en cada obra acumulando saberes artísticos e interdisciplinares.

III. Las artes escénicas en formación de saberes interdisciplinarios

A. Las sategorías centrales de la experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT

Desde la perspectiva docente, asumiendo la labor innovadora como una propuesta de aula diferente. Un ambiente de aprendizaje con cinco años de desarrollo, permite identificar en el aula emancipadora que las artes escénicas son fundamentales para el desarrollo de valores, que poco a poco enuncian la conformación de un sujeto colectivo que interactúa a diferentes niveles dentro del grupo de teatro, la comunidad educativa y la localidad de Suba.

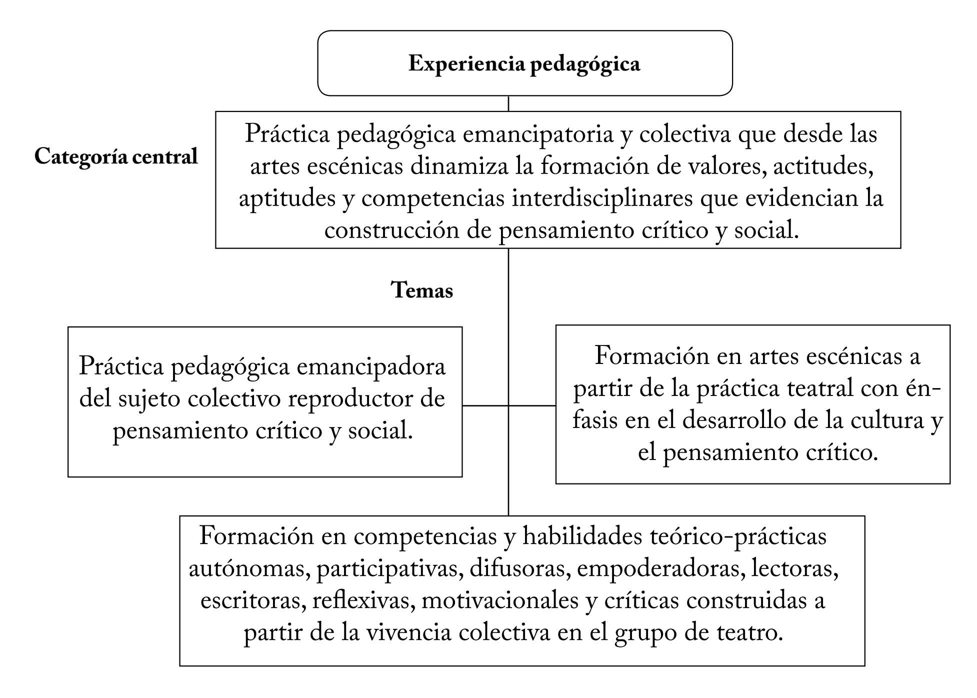


Figura 7.1. Categoría central de la fase Activación de Memoria preguntas relacionadas con la conformación del grupo de teatro. Fuente: elaboración propia.

El grupo de teatro se ha definido como un ambiente de aprendizaje; en el cual, denominarle como un aula emancipadora, invita a la formación integral de variados saberes que se interiorizan poco a poco en los estudiantes

en cada ensayo, en cada puesta en escena y cada salida a la tarima para representar las obras que se han dispuesto para llevar un mensaje al público.

Esta aula es una alternativa altruista de construir docentes innovadores, está pensada como un desafío al *statu quo* presente en las formas de educación predominantes, es una invitación al baile del conocimiento participativo, un proceso continuo de reeducación, es el quiebre de conceptos estigmatizados como revolución y emancipación, que muchas veces han sido puestos del lado de la anarquía, la fuerza y hasta las armas; pero que académicamente están más cerca de la vida, el saber, la comunidad y la igualdad. El proceso pedagógico emprendido por el grupo de teatro es solo una muestra de aprendizaje colaborativo como el que describe Ranciére (2003) con el ejemplo del maestro Jacotot donde la limitante de educación era el idioma. El estudio del contexto llevará a hallar las soluciones del saber en un contexto participativo donde el docente debe tener la experiencia para encontrar el camino del conocimiento sin verdades reveladas y sin atajos preconcebidos como escribiría el poeta Antonio Machado "caminante, no hay camino, se hace camino al andar" (Ranciére, 2003).

El aprendizaje en torno a las ciencias sociales, está atravesado por el trabajo colectivo que, opera, a partir de las reflexiones sobre los mensajes de las obras teatrales, opera sobre la posibilidad de expandir el conocimiento de los estudiantes en el proceso de proyectar un pensamiento crítico y social. Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza (Freire, 2002).

> Pienso que es por medio de la innovación educativa, hay algo que todos los docentes debemos tener y es la posibilidad de abrir la puerta a cosas nuevas, a un aprendizaje nuevo, a una experiencia nueva, a innovar y pienso que el grupo de teatro aparece como una manera de innovar, si, esa innovación va a pasar a una práctica pedagógica o una práctica didáctica pedagógica pero se va a convertir en una práctica pedagógica no al azar sino porque emergen, porque es una necesidad de la institución. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

La cotidianidad durante los cinco años de trabajo teatral ha logrado que en los estudiantes se genere un hábito, un elemento de autonomía que les permite articularse con el mundo de la producción artística, académica, literaria e intelectual. La posibilidad de interiorizar valores y principios que se asocian a la formación teatral, pero que pueden trascender sobre todo desde el plano de la autonomía, el autocontrol y la decisión de participar en las grandes tareas que se desee trazar a futuro cada uno. Allí el docente reconoce que la voluntad propia para aprender es un complemento de la interdisciplinariedad, aprender a abrir las puertas al conocimiento y aplicarlo en la escena teatral.

> Y de ahí se va a convertir en una práctica emancipadora que es donde yo lo veo importante y de verdad se va a solidificar esa interdisciplinariedad… ¿Por qué? Porque es la es la posibilidad de que el estudiante venga al colegio por deseo, porque quiere, y eso ya es interdisciplinario, o sea el viene en búsqueda de invertir su tiempo en el conocimiento y entonces acá viene y canta, viene y habla, viene y socializa, viene y propone viene y actúa, pero también en medio de ese aprender y ese ejercitar y ese moverse y ese vivir de alguna manera una experiencia didáctica chévere, también el muchacho se está emancipando sin saberlo y sin que haya como es necesidad de que yo le esté diciendo, es necesario que se libere o es necesario que sea autónomo o es necesario independiente. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

La emancipación se entiende desde la capacidad de generar empoderamiento en los estudiantes, la autonomía como esfuerzo fundamental de la pedagogía del docente conduce necesariamente a la socioformación (Tobón, Pimienta y García, 2010), entonces se manifiesta de diferentes maneras por parte de los estudiantes en el cambio de actitudes y la participación como práctica del sujeto cognoscente.

> Él va forjándose así mismo su destino, entonces profe yo quiero escribir, profe yo quiero actuar, profe yo quiero presentar, profe yo quiero encargarme de las luces, profe yo puedo ayudar con lo del sonido, profe y si montamos mejor es que yo la otra vez me leí un libro, podemos leerlo acá y a ver si lo construimos, si hay montaje, profe y si quisiéramos ir a otro colegio, mi hermano, mi hermana estudia en otro colegio podemos llevar la obra a otro colegio, todas esas propuestas hacen parte de ese

> proceso emancipatorio, sí y cuando ya la vivencia no es de un mes, ni de dos meses, ni de tres meses, sino que es de un año dos años, de tres años, vemos muchachos totalmente empoderados. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

Las transformaciones construidas desde lo cotidiano, aportan lentamente a la consecución de actitudes e intereses diversos, que permiten generar en el estudiante la capacidad de indagar, informarse por sí mismo, elaborar un mensaje y transmitirlo a un público determinado.

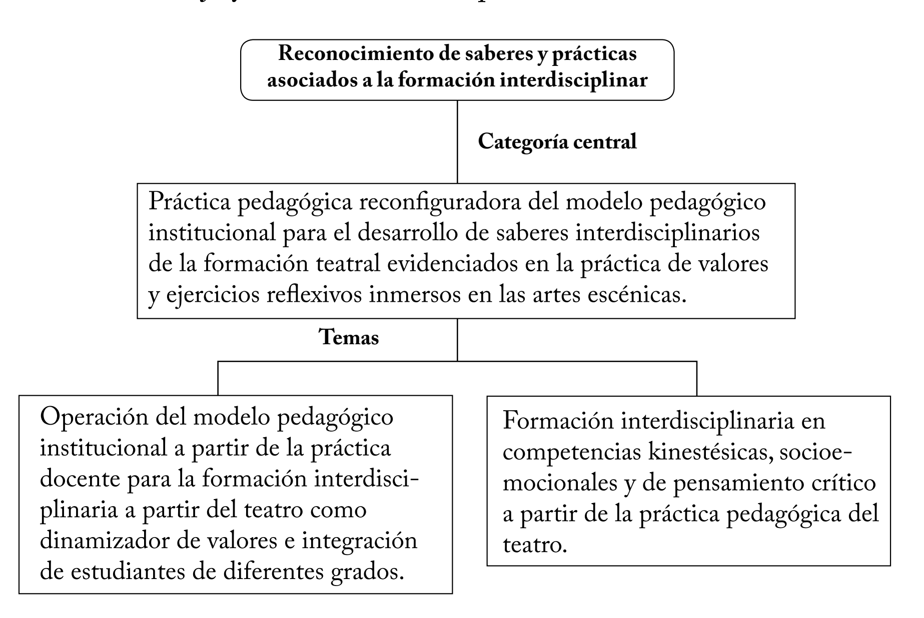


Figura 7.2. Categoría central de la fase de reconocimiento de saberes y prácticas que contemplan las artes escénicas como ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la interdisciplinariedad. Fuente: elaboración propia.

Hay elementos que permiten conectar la práctica pedagógica con los elementos curriculares institucionales, teniendo en cuenta la transversalización de la comunicación en el proyecto educativo institucional (AGH, 2002) este elemento es fundamental en la construcción de un ambiente de aprendizaje que desarrolla saberes interdisciplinarios, a través de las artes escénicas y parte precisamente de la práctica constante, el ensayo en el

grupo, la puesta en escena y la conexión que este proceso logra llevar a cabo con la institución educativa en general.

> Yo creo que desde que aparece el grupo tiene un sentido, tiene una base fuerte en la comunicación, en la necesidad de crear mensajes y llevar mensaje, en la posibilidad de analizar el contexto y desde ese contexto generar alternativas comunicativas, que nos permitan socializar, que nos permitan enseñar, conocer y conocernos, yo creo que desde la comunicación eso, desde lo socioemocional está abierto para todos, profesores, directivos, estudiantes de todos los grados, de quinto a once que es lo que ofrecemos en esta sede. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

La formación interdisciplinaria se identifica en las ciencias sociales a través del análisis de obras teatrales y elementos comunicativos de los contextos propios de los estudiantes, la formación socioemocional desde el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento crítico desde el análisis de los mensajes implícitos en las obras, así como el desarrollo de saberes propios de la actividad kinésica, los cambios en la vocalización, el calentamiento, el juego corporal y grupal en el acondicionamiento corporal (Cuesta, 2011); entonces no solamente se garantiza un proceso formativo en la visión cognitiva, también se educa el cuerpo.

> Pienso que desde lo del cuerpo y lo kinésico es la voz, la respiración, ejercicios de voz, eso tiene que ver con lo kinésico, de posicionamiento, no sé, hay un juego también teatral que tienen el cinturón y me pongo el cinturón y que ese cinturón está aquí colgado como un arnés, y que cada que yo mencione una palabra es como si hubiera jalado muy fuerte el arnés y que yo soy muy fuerte pues le va a jalar su cadera y terminamos y pum ellos sienten, o sea haga el movimiento porque usted está sintiendo el jalonazo entonces ellos empiezan así, o haga de cuenta que cuando escuche esta palabra le cortaron sus dos piernas y entonces sin piernas se va a caer tiene que caerse, sobre que va a hacer, sobre las nalgas, porque las nalgas están para caer, esas son, ellos empiezan a reconocer muchas cosas eso desde lo kinésico ellos se reconocen, reconocen su cuerpo. (Acevedo 2018a [comunicación directa]).

La operación del modelo pedagógico se evidencia a partir de la crítica que debe establecer un docente en cualquier parte del mundo al funciona-

miento del sistema educativo nacional y regional, pero a su vez contempla la creación de una práctica pedagógica que establece propuestas y alternativas para romper las formas monolíticas sobre las cuales funciona el currículo, ahora se cuenta con una propuesta que integra a los estudiantes de forma transversal, una idea emergente de la educación media y que trasciende, así como la línea de profundización en comunicación y medios en el conjunto de la institución educativa.

> La educación en Colombia y creo que, en muchos países latinoamericanos, está tan encasillada que el aula es una caja de producción de un bien, que son personas pero se manejan como bienes y van saliendo para la venta para las universidades o para las empresas. Cuando tú logras romper esas cajas y mezclar esos productos, que los muchachos de once hablen con los de quinto, con los de octavo con los de sexto con los de décimo, cuando uno logra romper esas cajas empieza a generar un fenómeno de unidad, de institucionalidad. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

Los procesos formativos interdisciplinares desde las artes escénicas son clave, el docente debe aprender a poner en diálogo los saberes y gustos de los estudiantes, para, finalmente, descubrir la conexión existente entre teatro y cine, lo cual permite que los estudiantes se ubiquen en un lugar que trasciende la escena teatral y le familiariza con otros tipos de escenarios que, de igual manera, exige que se den procesos de pensamiento crítico, movilización de la conciencia, expresión de los saberes teatrales y conexión con las propuestas culturales desarrolladas a nivel nacional e internacional. Hacer el ejercicio de reconocer las relaciones entre teatro y cine es estimar la relación de una antigua pareja que se ve para halagarse la una a la otra (González, 2010).

La conexión cine/pensamiento con relación a la filosofía supone pensar filosóficamente los alcances que tiene el cine para activar el pensamiento y reconectarlo en la experiencia (Rodríguez et al., 2014).

Gradualmente, se ha tomado conciencia de las potencialidades del cuerpo (el cual expresa y comunica a los demás) y de cómo podíamos utilizarlo, convirtiéndolo en un recurso que facilitara y enriqueciera el trabajo a la hora de establecer contacto con el entorno (Robles y Civila, 1990);

entonces es posible defender desde el punto de vista de la pedagogía la importancia que tiene el cine para el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela (Martínez, 2008) así como los demás medios audiovisuales (Adame, 2009).

Pensar el cine en la educación no solamente consiste en utilizar el cine o la producción audiovisual como material educativo, relacionar cine y discurso pedagógico es posible porque se hace el examen en donde se generan los puntos de contacto con la modernización de la cultura (Martínez y Orozco, 2012). La actividad del docente necesita influenciar de alguna manera la sensibilidad de los estudiantes, salir del tablero es quizá algo que permite generar otro escenario de interacción entre los estudiantes y el docente (Rodríguez, 2012).

> Hay una película que yo intento que la veamos todos los años, este año no la hemos visto, se llama Noviembre (Mañas, 2003) y es de un muchacho que decide jugarse la vida en el teatro, a mí me gusta mostrársela por eso, porque yo les digo, el *man* no quiere hacer un grupo de teatro para llenarse de plata, el *man* no quiere ser un súper actor para ser reconocido, el *man* quiere llevar mensajes a la sociedad y eso es algo que nosotros debemos formar aquí, es llevar mensajes, que si de hecho eso nos da para hacer una obra que nos va a llenar de fama y de gloria, cheverísimo, pero eso es secundario, aquí lo que hay que ser es inteligentes, capaces, tener mensaje, escribir, poder escribir, poder crear, yo creo que la oportunidad de crear se le olvida a uno se le cierra a los niños se les cierra esa capacidad de crear en el colegio y pienso que el grupo de teatro la abre nuevamente. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

La formación que genera el cine se relaciona con varios elementos, tanto para la formación en artes escénicas, como para la cualificación cognitiva en procesos de abstracción y lectura crítica. Ampliando la concepción del texto, ahora se lee cine (Vargas, 2015).

Descubrirse personalmente, asombrarse con los límites que puede romper la conciencia sobre sí mismo, determinar que hay algo para lo que cada cual es bueno, es quizá un descubrimiento, algo divino que se contempla inagotablemente, entonces el estudiante trasciende los temores sobre la po-

sibilidad de transformarse a sí mismo a una nueva tarea continuar forjando saberes, a partir de los deseos, los gustos, anhelos y perspectivas.

> El logro es descubrirse, descubrir. Que el mismo estudiante se descubra... no el estudiante, la persona. Se descubra y sepa para qué es bueno. ¡Uy! me gustó escribir... ¡Uy! me gustó actuar... ¡Uy! me gustó este cuento de las luces... me gustó dibujar y hacer escenografía, o jugar con escenografías. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

Y cuando la posibilidad de dinamizar la imaginación a partir de la línea de profundización en comunicación y medios, definida institucionalmente del currículo de manera transversal se hace una realidad.

> La institución educativa se anota un golazo en la historia de la institución, cuando el momento en el que incursiona de verdad, verdad, con la media especializada, yo pienso que eso le abre el horizonte a los estudiantes, pienso que le abre el horizonte a los maestros a la IED, yo creo que el Álvaro Gómez Hurtado antes del 2012 y el Álvaro Gómez después del 2012, son dos instituciones educativas totalmente diferentes. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

Las transformaciones curriculares y didácticas que se han evidenciado al interior de la IED Álvaro Gómez Hurtado se alinean con la disposición de los docentes a trabajar como comunidad de aprendizaje, teniendo en cuenta la necesidad de articular los proyectos formativos que se dan en cada área; así se logra dinamizar la interdisciplinariedad a través de la transversalización, no solo curricular, sino didáctica, de los proyectos formativos; con la participación de varios docentes entre ellos el grupo de teatro Guerreros ACT como un sujeto colectivo que aporta al desarrollo integral de la educación, llevando a cabo los postulados del Proyecto Educativo Institucional- PEI.

La importancia que tiene el currículo se manifiesta en la posibilidad que tiene de ilustrar de manera horizontal y vertical la noción de currículo, así los docentes ubican elementos fundamentales para la orientación de las prácticas pedagógicas de tal manera que inciden tanto, que pueden renovar y generar un tránsito institucional que permite identificar innovaciones

cualitativas que desbordan en la generación de una nueva identidad como institución educativa.

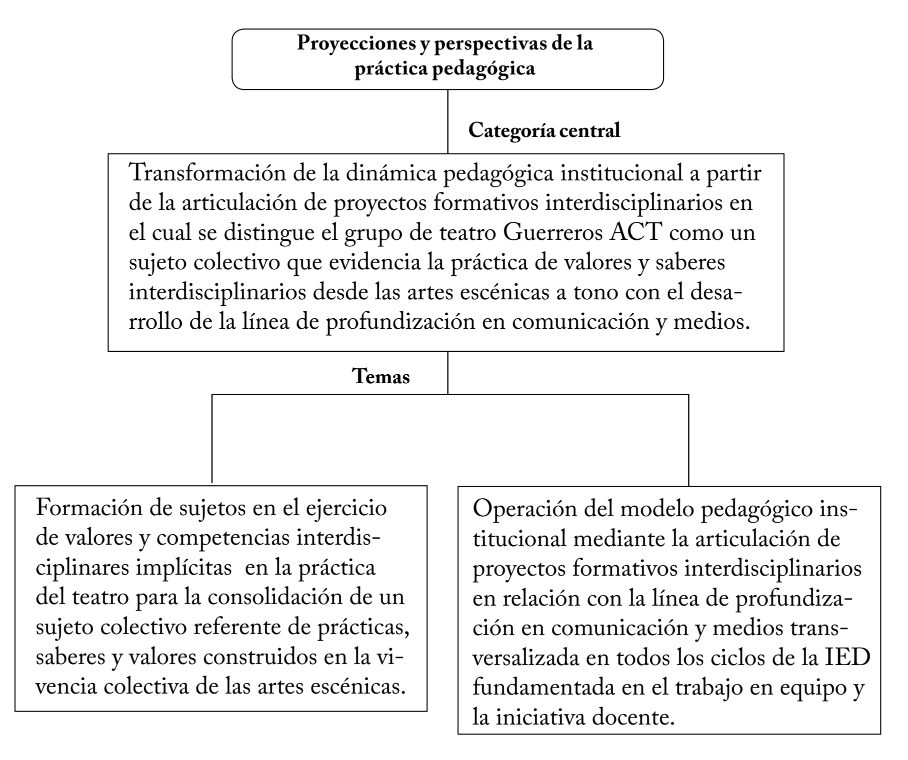


Figura 7.3. Categoría central de la fase de proyecciones y perspectivas de la práctica pedagógica. Fuente: elaboración propia.

> Pienso que la interdisciplinariedad aparece en el momento en el que hay un currículo de verdad y nuestro currículo está atravesado por comunicación y medios, ese es nuestro currículo el riel sobre el cual corre la educación en el Álvaro Gómez Hurtado es Comunicación y Medios, el Teatro, el grupo de nosotros está pensado como un medio de comunicación y la alianza pues obviamente lo que ellos aprenden allá y lo que ellos aprenden acá se tiene que cruzar en diferentes momentos en diferentes escenarios, se tiene que cruzar y se cruza y ellos lo experimentan y lo ven, como ayuda, de diferentes formas, el fortalecimiento de los procesos de escritura, el que lee obviamente se motiva a escribir, se motiva a hacer mejor las cosas a nivel literario, mejora la puntuación la ortografía, entonces todo eso tiene que ver el que lleva mensajes, o sea la

> posibilidad de decir venga, necesito que ustedes monten esto. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

La conformación de un equipo docente; comunidad educativa que se esfuerza por construir la identidad educativa desde la operación del modelo pedagógico que se apoya en el aprendizaje social (Bandura y Walters, 1974), entonces las reglas claras implícitas en el currículo permiten tanto la articulación de proyectos formativos, como darle vida a la transversalización de los saberes comunicacionales en la institución educativa.

> No conozco muy bien la otra jornada, pero, cuando llega la media, en la tarde se afianzan unos lazos muy chéveres, llega el profesor Camilo Hernández, llega el profesor Gerardo Clavijo, llega el profesor Camilo Barinas, está la profesora Martha Castro, el profesor Wilson Acevedo, Hans Santamaría, Adriana, Jhon González, luego llegan Ingrid, Arley… en comienzo éramos como diez profesores viendo como crecía la institución, las posibilidades… En la mañana están el profe Juan Carlos y un profe se llama Camilo que es un jovencito, él era el visionario, él es la mamá del EMFEST, que es el festival de mostrar. Nosotros hemos participado en todos los EMFEST excepto en el del año pasado. Hemos trabajado con Camilo Barinas y con Camilo Hernández en diferentes proyectos, y el acompañamiento ha sido tanto de ellos para el grupo de teatro como de nosotros para el área de comunicación; yo creo que ha sido significativo tanto para ellos como para nosotros. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

El interés por formar ciudadanos capaces de transitar hacia la democracia se centra en el desarrollo de algunos atributos de competencias particulares, por ejemplo, participación, tolerancia o cultura de la legalidad, sin ofrecer una sistematización comprensiva de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que un ciudadano requiere (Ochman y Cantú, 2013). La formación de sujetos con desarrollo moral es un acto libre y voluntario del sujeto, que acepta unas normas y el cumplimiento de ellas (Bilbatua, 1970), entonces hablar de ética es referirse a la disciplina teórica que estudia el comportamiento humano y que intenta fundamentar y analizar los sistemas morales.

Por otro lado, la moral hace referencia a la cotidianidad, los modos de ser (Orozco, 2013). La formación interdisciplinaria no debe desconocer el componente axiológico, puesto que, en ocasiones, la formación disciplinar ofrece una visión axiológicamente neutral (Echeverría, 2002). Sin embargo, el componente axiológico es fundamental para garantizar la formación humana y por consiguiente el mejoramiento de la calidad de la educación (Ramírez, Correa y Sánchez, 2011); por lo tanto, la actividad formativa no obedece al curso racional de las cosas, sino que integra en la formación, algo que va más allá de la acción razonar (Mattarollo, 2014), para formar un sujeto sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón (Fals Borda, 2015).

B. El contraste teórico los saberes en el grupo de teatro Guerreros ACT

La creación colectiva es una forma de comprender el mundo y de relacionarse con él, que lleva al estudiante a explorar su aprendizaje mediante una didáctica que se fundamenta en la exploración, el juego, el pensamiento crítico, la realización creativa y la estética de la puesta en escena (Grajales, 2012).

El teatro como recurso didáctico permite el desarrollo de diferentes competencias relacionadas con la comunicación: *comunicación lingüística* admite desarrollar la habilidad para expresarse oralmente, por escrito y con otras formas de lenguaje no verbal (Gil e Izquierdo, 2016); la *competencia sociolingüística* permite desarrollar relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto y acento; la *competencia pragmática* se evidencia en el uso de estructuras y funciones comunicativas y; finalmente, la *competencia intercultural* es la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural (Vaqueiro, 2014).

Acorde al anterior planteamiento, para la experimentación sensible es posible empezar una reconciliación con el cuerpo desde un carácter cognitivo, con todos aquellos aprendizajes y experiencias que lo toman en cuenta como mediador en la comprensión del mundo, el entorno y las emociones que genera el pensamiento. De esta manera, la sensibilidad es un elemento determinante en la educación artística actual, para el desarrollo del conocimiento a través de competencias humanas, que implican un proceso

motivado por las afectaciones del entorno, llevadas al ejercicio académico como acto experimental y creativo desde la percepción motivada por la sensibilidad (Castro, 2016).

> Nos hemos dado a la tarea de Colegios Amigos del Turismo, nosotros también hicimos un montaje con el grupo del convenio Amigos del Turismo que era reflejado en los regionalismos, el pastuso, el paisa, el costeño, el Boyacense y entonces eso ayuda a reconocer temas culturales, yo pienso que la interdisciplinariedad aparece en el momento en el que hay un currículo de verdad y nuestro currículo está atravesado por comunicación y medios. (Acevedo, 2018a, [comunicación directa]).

De esta manera, las dinámicas de grupo utilizadas favorecían el contacto entre todos los miembros del grupo desde el objetivo común de la cooperación, lo que suponía una predisposición a que durante las improvisaciones de los cuentos se establecieran nuevas alianzas socio-afectivas espontáneas (Gil, 2016).

El teatro, el arte dramático y la pedagogía de la expresión son herramientas educativas básicas para la intervención en el campo de la formación. Y para las personas en dificultad de inserción social suponen encontrar salidas para formar parte de la sociedad (Laferrière, 1999).

Subrayar expresamente este peligro, y, a decir verdad, por la sencilla razón de que lo que está en juego no es solo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas, sino el hecho de que cualquier intento serio de moverlas a la emancipación, evitó intencionadamente la expresión “educarlas”, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias (Adorno, 1998).

> Cuando me viene el desánimo, me hace bien recordar una lección de dignidad del arte que recibí hace años en un teatro de Asís, en Italia. Habíamos ido con Helena a ver un espectáculo de pantomima, y no había nadie. Ella y yo éramos los únicos espectadores. Cuando se apagó la luz, se nos sumaron el acomodador y el boletero. Y sin embargo, los actores, más numerosos que el público, trabajaron aquella noche como si estuvieran viviendo la gloria de un estreno a sala repleta. Hicieron su tarea entregándose enteros, con todo, con alma y vida; y fue una maravilla. (Galeano, 1970, p. 116)

Los valores actúan como grandes marcos referenciales de orientación del sujeto en el mundo y su relación con los demás (Rey, 2014), la educación en valores no se puede realizar de modo aislado y desconectado de la institución y de la sociedad (Pestaña, 2004), el emprendimiento social surge como iniciativa en la formación integral, pretendiendo dar respuesta a las necesidades reales de bienestar social y a las dificultades concretas (Ocampo, 2016).

IV. Conclusiones

El espectro de formación interdisciplinar que se genera a partir del teatro es amplio, teniendo en cuenta el enfoque de competencias facilita el desarrollo de competencias: ciudadanas, comunicativas, axiológicas, socioemocionales, lingüísticas, lectoescritoras, kinestésicas, colaborativas, históricas, interpretativas, propositivas, de lectura crítica, pensamiento sistémico, pensamiento social, pensamiento crítico y analítico. Al tener en cuenta los escenarios tales como los ensayos, las presentaciones, el estudio de los libretos, los ejercicios de improvisación y juegos teatrales, las relaciones entre estudiantes de diferentes cursos, la interacción con docentes y profesionales del teatro, aportan de manera compleja a la formación integral de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la formación de saberes, se puede identificar la importancia que ha tenido el grupo de teatro para dinamizar saberes comunicacionales acordes a los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, los saberes sociales en cuanto a la reflexión de la realidad que se entreteje con la imaginación y la innovación de procesos que articulan la fundamentación teórica con la expresión práctica en la escena y los ensayos, los saberes artísticos se cuelan por los poros del tejido que ha formado el grupo de teatro, pues se ha trascendido de los saberes teatrales, a una visión compleja que se emparenta con la producción audiovisual, el cine, la literatura y la danza.

Con respecto a las innovaciones existentes en el proceso de formación asociado a saberes interdisciplinares, se destaca como parte de las artes escénicas el abordaje del cine. Teniendo en cuenta la relación que se teje entre estas dos artes, es importante identificar que el cine no es solamente un

medio de contenidos que se mueven a través de una pantalla, es un vehículo para el análisis, la problematización y la profundización sobre temas que se encuentran en grandes producciones cinematográficas, a su vez la formación artística permite conocer las propuestas actorales inmersas en el cine, así como otros aspectos técnicos y tecnológicos, tales como escenografías, iluminación y transformación de personajes a través del maquillaje y el uso de los colores.

También se destaca dentro del proceso de innovación educativa la conexión axiológica al interior de la institución educativa, detallar este componente es importante porque las competencias, en general, requieren una coherencia entre la ética, la moral y los valores. Pero a su vez la formación artística debe dar cuenta de ello, el compromiso, la autonomía, el respeto, trabajo colaborativo, la creación de una condición de familiaridad al interior de la institución educativa, el respaldo a la iniciativa estudiantil y la complementariedad de las prácticas pedagógicas docentes, permiten el desarrollo integral, contando allí el desarrollo moral y el tejido de valores que se vivencian cotidianamente en la institución educativa.

La práctica del currículo en la experiencia del grupo de teatro Guerreros ATC, permite comprender la importancia que existe para los docentes la formalidad de un currículo, las definiciones curriculares a pesar de las críticas que se puedan dar, permiten orientar la práctica pedagógica acorde a elementos nodales implícitos en el proyecto educativo institucional, entonces realmente el modelo pedagógico funciona, adicionalmente articula las prácticas de los docentes que comparten una identidad formativa basada en la integración de los proyectos formativos que se desarrollan en cada asignatura, los procesos de articulación docente se hacen posibles, luego se hacen reales y posteriormente se transforman en conocimientos asociados a la práctica pedagógica, ello permite dinamizar métodos de trabajo que rompen la rutina de la escuela y permiten a los estudiantes formar autonomía, allí reside la importancia de una iniciativa que emerge de las comprensiones que tienen los estudiantes de la educación media sobre las problemáticas de sus compañeros de estudio, proponerle a los docentes esfuerzos adicionales que exigen creatividad y compromiso, que con la constancia que caracteriza a los docentes, la importancia que tiene atreverse a crear.

Referencias

Acevedo, W. (2018a). *Entrevista, experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT (Arte, Cultura y Teatro), para el reconocimiento de las artes escénicas como ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la formación en saberes interdisciplinarios.* Bogotá [comunicación directa].

Acevedo, W. (2018b). *Entrevista de reconocimiento sobre la experiencia del grupo de teatro Guerreros ACT (Arte Cultura y Teatro) en la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado*. Bogotá [comunicación directa].

Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista Digital del Central Sindical Independiente y de Funcionarios* 45 (19), 1–10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* Madrid: Morata.

AGH. (2002). *Proyecto Educativo Institucional, Colegio Álvaro Gomez Hurtado*. Bogotá. Recuperado de https://colegio.redp.edu.co/alvarogomezh/index.php?lang=es.

Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 41, 19-29. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=94985064&lang=es&site=ehost-live.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Stanford: Alianza.

Bilbatúa, M. (1995). Sobre ética y socialismo. En F. Álvarez, (Ed.), *Adolfo Sánchez Vázquez: los trabajos y los días (semblanzas y entrevistas)* (pp. 133-136). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de http://hdl.handle.net/10391/1968

Boal, A. (1975). *Técnicas lationoamericanas de teatro popular una revolución copernicana al revés*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

Bustingorry, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analí-

tico. *Estudios Pedagógicos, 32*(1), 119-133. doi: https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007.

Caicedo, A. (2008). *Angelitos empantanados* (1.ª Ed.). Bogotá: Verticales de Bolsillo S. A.

Castro, J. (2016). *El teatro: una herramienta pedagógica para la inclusión y la comunicación en el trabajo artístico con un grupo de personas en situación de discapacidad, perteneciente al programa de atención integral a la discapacidad del municipio de Envigado.* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Collodi, C. (2012). *Las aventuras de Pinocho*. En F. Ordoñez (Ed.) *IDARTES*. Vol. 1. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes–IDARTES.

Cuesta, J. (2011). *El juego como promotor del proceso teatral*. [Tesis de doctorado] Barcelona: Institut del Teatre-UAB.

Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Manizales: Universidad de Manizales–CINDE.

Echeverría, J. (2002). Axiología y ontología los valores de la ciencia como funciones no saturadas. *Argumentos de Razón Técnica ,5,* 21–37. Recuperado de http://hdl.handle.net/11441/21712

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para américa latina*. En V. Moncayo (Ed.). *Clacso*. (1.ª Ed. Vol. 53). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. doi: 10.1007/s13398-014-0173-7.2.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª Ed.). México D. F.: Siglo XXI.

Galeano, E. (1970). *El libro de los abrazos*. Ciudad: Buenos Aires: La Cueva. Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galeano.htm

Gil, L. e Izquierdo, C. (2016). *El escenario de un sueño imaginado, metodología para la enseñanza del teatro en seis colegios distritales de Bogotá.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Gil, M. (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión*. Segovia: Universidad de Valladolid.

González, R. (2010). Noviembre. *Revista de didáctica español como lengua extranjera,* 11, 1-17.

Grajales, C. (2012). Creación colectiva, una didáctica del teatro. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas; su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas* 23, 187-210.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). México D. F.: Mc Graw Hill–Interamericana Editores S. A.

Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research* (1.ª Ed). Singapore: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educació social. Revista d'intervenció Socioeducativa,* (13), 53-63. Recuperado de http://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501.

Mañas, A. (2003). *Noviembre, La revolución está en la calle*. Tesela. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=l6wJn4zkHNA.

Martínez, A. y Orozco, J. (2012). Cine y educación- campo de visión, movimiento velocidad y poder. *Revista Colombiana de Educación,* 63, 49-66. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1686/1630 doi: https://doi.org/10.17227/01203916.1686

Martínez, M. (2008). El cine en la escuela. Aportes para el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación Educadores, 4*(3), 120.

Mattarollo, L. (2014). Conocimiento, valores y racionalidad desde el pragmatismo de John Dewey hacia una evaluación axiológica de la práctica científica. *Memoria Académica*. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1032/te.1032.pdf.

Ocampo Eljaiek, D. (2016). El emprendimiento social, en la formación integral. Revista Escuela De Administración De Negocios, (81), 175-190. doi: 10.21158/01208160.n81.2016.1554.

Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18*(56), 63-89. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100004.

Orozco, H. D. (2013). Axiología, ética y valores. *Avances en Enfermería,* 23(2), 76-81. Recuperado de http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/37565.

Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(2), 67-82. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55120206.pdf.

Ramírez, J., Correa, C. y Sanchez, L. (2011). Análisis de la necesidad axiológica del entendimiento desde la teoría del desarrollo a escala humana, del programa de contaduría pública de la Universidad del Quindío. *Entramado,* 7(2), 144-155.

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rey, A. (2014). Gestión pedagógica del docente y dimensión axiológica del conocimiento. *Revista Multidisciplinaria Dialógica,* 11, 111–32. Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica.

Robles Gavira, G., y Civila de Lara, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9. doi: https://doi.org/10.35362/rie3433052

Rodríguez, H. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana de Educación,* 63(63), 33-47. doi: 10.17227/01203916.1685

Rodríguez, V., Osorio, A., Peñuela, D. y Rodríguez, C. (2014). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía. Una mirada a la formación de maestros*. Bogotá: Biblioteca Central Universidad Pedagógica Nacional.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 16 (1), 103-122. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol-16no1/contenido-sanmartin.html.

Shakespeare, W. (2008). *El sueño de una noche de verano*. Madrid: Alianza.

Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A. y Tirado, J. (2004). *Teoría fundamentada o Grounded Theory* [Working Paper]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.academia.edu/1332754/Teoría_Fundamentada_o_Grounded_Theory.

Torres, A. (1993). *Los métodos históricos en la investigación educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes, 1*(13), 12. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535.

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 47-54.

Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas,* 40, 68-83. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005005.

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

Vaqueiro, M. (2014). El teatro cómo recurso didáctico. *Arriba El Telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*, 129. Alcalá: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica. El caso del grado noveno.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Capítulo VIII

La Escuela Erótica como proyecto formativo lectoescritor para el fomento de competencias básicas y socioemocionales desde el arte y la estética en la IED Álvaro Gómez Hurtado

Jhon Alexander González[1]
Jairo Alberto Barriga Chia[2]

Los docentes de las instituciones educativas del Distrito de Bogotá realizan incontables actividades comprensibles como parte de la rutina que día a día representa el colegio. Cada iniciativa pedagógica cuenta con el soporte del currículo institucional, las orientaciones nacionales y los referentes históricos bien sea de la pedagogía, la lúdica o la didáctica. La visibilización de estas experiencias desde una lógica de investigación pedagógica, cimentada en la sistematización a partir de la teoría fundamentada. Por ello se presenta cómo la rutina se eleva al nivel de la comprensión compleja de las prácticas pedagógicas que se desarrollan, en este caso el área de lengua castellana en la educación media.

[1] Licenciado en Lengua Castellana y Humanidades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magìster en Educación Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado. Correo electrónico: jhon.gerion@gmail.com

[2] Zootecnista de la Universidad de Cundinamarca; Especialista en Administración Pública Contemporánea de la Escuela Superior de Administración Pública; Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Profesional de Acompañamiento Pedagógico de la Escuela de Educación Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: viajerocolombiano1917@gmail.com

Como parte de la implementación de los proyectos de fortalecimiento de educación media, se consolida una propuesta curricular en la cual se asumen los saberes comunicacionales como fundamento para la convivencia: La Escuela Erótica. Esta es una experiencia que se articula en el contexto del Proyecto Educativo Institucional–PEI del colegio Álvaro Gómez Hurtado IED, en transversalización de los saberes comunicacionales, contando como premisa con la actividad lectora que se transforma en escritora y genera un mensaje cargado de subjetividad por parte de los estudiantes.

Es un proyecto formativo (Tobón, 2014) que propone el logro de una auténtica experiencia estética, cuya puesta en práctica orienta y transforma la subjetividad desde la reflexión personal, en torno a temas que, recurrentemente, se conocen socialmente, pero que no se indagan desde la escuela, teniendo en cuenta las formas curriculares desde las cuales se comparten contenidos. La formación de competencias básicas, socioemocionales y axiológicas al interior del espacio lectoescritor son un logro de la estética inmersa en la práctica pedagógica.

Así, se plantea el problema desde la sistematización de experiencias. Se ha convertido en una especial forma de difusión de la información por parte de instituciones que trabajan sobre las intervenciones en educación, lo cual se expresa en el creciente número de publicaciones, manuales y eventos sobre el tema. La comprensión profunda de las prácticas pedagógicas desde un enfoque investigativo, crítico y cualitativo, ello permite recrear un conocimiento que es de carácter colectivo, reconstructor, interpretativo y analítico de una experiencia común (Torres 1999), la sistematización de lo que sucede en el aula busca comprender y profundizar en los sentidos y los resultados de la propia práctica, para discutirla con otros y transformarla (Pino Hernández et al., 2011).

En este contexto, las prácticas pedagógicas son acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos, y relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Vallejo y Rodríguez 2013). Desde la perspectiva de la investigación de las prácticas, una práctica significativa se constituye cuando los acuerdos en torno a discursos, acciones y relaciones coinciden y son

coherentes entre sí y tienen significado entre los participantes, ubicadas temporalmente, ello porque son sistémicas y acordes a un contexto institucional (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

La sistematización de experiencias ha sido adoptada como base para resignificar y fortalecer experiencias, en las cuales se identifican los sentidos, saberes y significados que representan acontecimientos; todo para la apropiación de aprendizajes en contextos de realización y así consolidar la práctica desde las capacidades investigativas, conceptuales y pedagógicas (Villamizar y Barbosa, 2017). La acción humana, como manifestación de la existencia, fundamenta su identidad ética a partir del reconocimiento de sí en el mundo de la vida. Desde este contexto vital surgen experiencias sobre las que se establecen los dispositivos de sentido que es necesarios indagar (Cuellar, 2016). entonces la sociedad es un todo y la práctica una acción que debe ser convertida en un elemento ligado a ella (Mejía, 2009).

El presente trabajo es una sistematización de La Escuela Erótica, un proyecto formativo orientado hacia el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales a partir de ejercicios lectores y escritores que generan una serie de experiencias estéticas y literarias. Este texto pretende abordar como pregunta de investigación ¿Cómo hacen las experiencias estéticas, en el sentido pedagógico, a partir de espacios lectoescritores como la Escuela Erótica, fomentar el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales?

I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización de la escuela erótica

A. Diseño de la Investigación

Investigación cualitativa y prácticas pedagógicas

El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación, los estudios cualitativos, preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Con frecuencia estas actividades sirven primero para descubrir, cuáles son las preguntas de investigación más importantes y, después, perfeccionarlas y responderlas.

La revisión de literatura puede complementarse en cualquier etapa de estudio, para apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados. Extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni debe analizarlos estadísticamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La investigación documental acompaña el proceso de reconstrucción teórica que se cimienta sobre el análisis de las prácticas (Valles, 1999).

Inspiradas en el modelo de la física del siglo XIX, las nacientes disciplinas sociales buscaron la racionalización del mundo; 'descubrir' las leyes de la historia, la economía, la política y la vida social, para controlarlas y así conjurar el miedo y las incertidumbres generadas por la vida moderna. En consecuencia, las ciencias sociales clásicas estuvieron dominadas hasta hace unas décadas por un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga (Torres, 2004).

Desde Descartes, la razón ha sido el basamento del proyecto de la modernidad. El propósito racional de ordenar, clasificar y comprender el mundo, a través de la intelección ha mostrado, por su propio peso, síntomas inequívocos de su fracaso. En el siglo XX con el advenimiento y desarrollo de los estudios de la filosofía de la ciencia -Popper, Kunh- queda develado el carácter transicional de los conceptos que por dos siglos habían sido considerados como irreemplazables y acabados. Tal cambio de visión, tal revolución paradigmática, denota la necesidad de ampliación en la definición de Ciencia y Conocimiento. El conocimiento teórico del universo era un conjunto hermético de saberes resguardados por un canon más o menos mediado e intencionado de aquello a lo que se debía considerar como verdadero y lícito. Pero como el Universo mismo, el conocimiento y el hombre son un constante auto-constructo que cambia y se adapta conforme a la historia y al crecimiento del mundo. La expresión popular que reza "la verdad sea dicha" se nos antoja ahora anacrónica y carente de validez histórica (Gadamer, 1993).

Con ello, se ha aducido que aquello que significa método (carácter fundamental que permite la definición de una ciencia como tal) solo tiene

sentido en las propias ciencias naturales y que, por su parte, las ciencias del espíritu[1] -*Geisteswissenschaften*- carecen de método propio. No obstante, aquí, el método referido a las ciencias humanas no es otro más que el propio lenguaje. En consecuencia, la resolución de los problemas derivados de los estudios humanísticos, lingüísticos, sociales y sicológicos se halla por vía del establecimiento de un código explicativo al que se accede por el camino mismo del lenguaje; es decir, un metalenguaje. Si bien en la tradición heredada del siglo XIX, a los problemas sociales se les demuestra, soluciona y verifica lógica y matemáticamente; en las ciencias humanas se les recrea, analiza y reflexiona mediante la vía de la argumentación y esto los hace profundamente metalingüísticos (Gadamer, 1993).

No obstante, esta producción de conocimiento al margen de las instituciones clásicas debe valorarse, más allá que por su oposición o comparación de la investigación disciplinar que, de hecho, continuará existiendo y afinando sus propias lógicas, metodologías y formas de producción y circulación de conocimiento. Por un lado, porque desde la investigación "de borde" o "marginal" se está generando hoy un conocimiento más comprensivo, crítico y alternativo del mundo globalizado actual; por el otro, porque desde ella se pueden vislumbrar los nuevos rumbos que tendrán que tomar las ciencias sociales si quieren emanciparse del proyecto moderno estadocéntrico, eurocéntrico, etnocéntrico y de control social (Torres, 2004).

Así, el método inductivo aplicado a las ciencias del espíritu, no ha hecho que éstas sean más exactas sino, más bien, más explicativas y, por ende, predecibles. El intento de la tradición racionalista decimonónica tiene sentido en intentar lograr que los datos y fenómenos *in abstracto*, propios de las ciencias humanas, sean "instrumentalizables". En esencia, el planteamiento prevé una reducción del asunto humanístico por la vía de la conversión al dato. Es precisamente por su propia naturaleza que a las humanidades les es no necesariamente incompatible el método natural, sino, más bien, insuficiente.

[1] Wilhelm Dilthey (1883), refiere a que son las ciencias que tienen como objeto la realidad histórico-social, aquellas cuyo objeto de estudio es la historia, la política, la jurisprudencia, la teología, la literatura o el arte.

Para determinar y concretar los problemas que subyacen a las ciencias del espíritu es necesario, como método, acceder a ellos por medio de la experiencia, del hecho. En este sentido, lo que lleva al planteamiento de un problema social, humano y si se quiere poético, solo tiene razón de ser cuando éste "toca" la fibra íntima del alma humana, cuando al sujeto le advienen los padecimientos propios de su individualidad y comunicabilidad. En este caso, la experiencia y el hecho mismo son únicos e irrepetibles. Las variables de los problemas humanos son infinitas por cuenta de la irrepetibilidad de los casos y de las sociedades. Los problemas humanos no son categóricos o al menos lo son para su propio caso pero no para la convención universal. Es justamente en este marco de ideas que los proyectos orientados hacia el desarrollo de competencias socioemocionales desde el marco del lenguaje y la literatura eróticos encuentran validez y asidero, toda vez, que muestran una faceta en la que un conocimiento marginal a un planteamiento curricular tradicional, ofrece una particular fuente de formación intelectual, estética y emocional.

En este orden de ideas, el concepto 'formación' en Gadamer sostiene un aire educador y secularizador. La formación estética, por ejemplo, posibilita la elección, la separación. A través de ella se categoriza el mundo, se ordena y se equilibra. La formación se convierte en el sustento moral de la existencia, porque separa y escinde lo que es provechoso y lo que no para el desarrollo personal. Una característica no explícita totalmente en el concepto de Gadamer sobre la formación es su condición de actualidad. Si bien se entiende que la formación no es absolutamente una consecuencia de la razón en sentido práctico, es la idea de formación una posibilidad auténtica de la trascendencia de la razón: se acompaña de ella para ir más allá en lid crítica, reflexiva y generadora de posibilidades de pensamiento y existencia; la formación es autodiegética: se cuenta y se transforma en sí misma. En efecto, para el propio Gadamer,

> La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma las disposiciones y capacidades del hombre. […] Pero cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer, 1993, p. 14).

El despojo de sí, la anteposición de lo individual sobre lo colectivo, es lo que caracteriza la formación. Y es justamente en este sentido, que los ejercicios de creación artística y escritora pasan del momento individualizador al ejercicio de catalización colectiva en el cual todos los actores comparten y escuchan los productos escritos.

B. Reconocimiento de saberes y prácticas desde la teoría fundamentada

Identificando las diferentes discusiones en torno a la investigación y acción participativa y los marcos de la investigación cualitativa se propone la teoría fundamentada como un elemento esencial en la conexión de la experiencia con los elementos teóricos que residen en su interior. Para ello es importante tener en cuenta la capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente, reconocer la tendencia a los sesgos, capacidad de pensar de manera abstracta, ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva, sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden las preguntas, absorción y devoción al procesos de trabajo (Strauss y Corbin, 2002).

> Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o solo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (Strauss y Corbin, 2002, p. 14).

La Teoría Fundamentada utiliza una serie de procedimientos que, a través de la inducción, genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado (Cuñat, 2007), las narrativas pueden ser interpretadas y con ello la emergencia de códigos y la explicación teórica basada en los datos (Torre et al., 2004) entonces esta metodología suple una necesidad

que consiste en reflexionar acerca del componente relacional de la realidad socioeducativa (San Martín, 2014).

C. El proceso de levantamiento y análisis de la información

Para realizar el proceso de investigación en coherencia con los postulados de la teoría fundamentada se optó por la realización de dos entrevistas partiendo de una matriz de preguntas que permitiera adecuar, acorde a la lógica del tiempo, los análisis y contenidos asociados al eje de sistematización de saberes y prácticas asociadas a la formación de competencias socioemocionales.

La entrevista semiestructurada es la forma en la cual se aborda el ejercicio conversacional teniendo en cuenta que se dispone de una serie de temas que se deben trabajar a lo largo de la misma, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta (Batthyány et al., 2011).

La entrevista de reconocimiento de la experiencia se hizo para lograr una mayor profundidad en aspectos puntuales de la experiencia, luego de realizar el proceso de transcripción y codificación se lograron establecer aspectos a tener en cuenta para identificar sobre el eje de sistematización.

La entrevista de levantamiento preciso de la información se fundamentó en las categorías y temas definidos al interior de la entrevista de reconocimiento, por lo tanto, los escenarios de análisis se modifican teniendo en cuenta el pliegue específico hacia el eje de sistematización para lo cual se dispuso de una nueva matriz de preguntas.

Tabla 8.1

Matriz de preguntas diseñada para el reconocimiento de la experiencia La Escuela Erótica

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Reconocimiento espeífico de saberes y prácticas para el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales	Proyección y perspectiva para el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales
1.1. ¿Qué relación considera usted tiene para el ser humano las vivencias personales cuando se encuentran con textos como los poemas y motivan la relación entre el sentimiento y el sujeto? 1.2. ¿En su experiencia personal que significado ha tenido la literatura para el desarrollo del pensamiento crítico y el analítico? 1.3. ¿Cuáles son los principales aportes que hacen sus estudios en estética, para el desarrollo de procesos pedagógicos que articulan la filosofía, el arte y la literatura en relación al desarrollo del pensamiento?	2.1. ¿Los diseños metodológicos de sus clases cómo se afianzan en el estudio de la filosofía del arte y qué efectos ha identificado, le expresan el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en sus estudiantes? 2.2. ¿Las nuevas exploraciones en el aula que usted considera importante promover desde la literatura qué otros escenarios ha identificado adicional a la escuela erótica que le permiten reconocer metodológicamente el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales? 2.3. ¿La construcción de conocimiento desde la subjetividad qué potencialidades tiene para garantizar el autoconocimiento y este a su vez en el desarrollo del pensamiento y académico de sus estudiantes?	3.1. ¿Cuáles son los principales aportes identificados desde la escuela erótica para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en sus estudiantes? 3.2. ¿Cómo puede la Catarsis que genera los poemas facilitar el desarrollo de la emocionalidad y esta a su vez con el desarrollo de la subjetividad? 3.3. ¿Para futuros desarrollos pedagógicos que relacionen la estética, la literatura, la poesía y el arte, qué consideraciones cree usted se debe tener en cuenta para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y analítico?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8.2

Matriz de preguntas para la sistematización de la experiencia: La Escuela Erótica en torno al eje de sistematización saberes y prácticas asociados a la formación de competencias básicas y socioemocionales.

Fases de la experiencia		
Activación de memoria sobre la práctica pedagógica	Reconocimiento específico de saberes y prácticas para el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales	Proyección y perspectiva para el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales
1.1 ¿De qué manera considera usted que las categorías semióticas como ficción, mito y creencia se articulan a la propuesta de la escuela erótica y ésta a su vez cómo se engancha con los desarrollos generales de la institución como lo es la profundización en comunicación? 1.2 ¿Así como la escuela erótica y las demás experiencias estéticas mediadas por el arte y la literatura recrean una lógica pedagógica, de qué manera esta lógica de la estética permite configurar el desarrollo del pensamiento y la dimensión socioemocional de la subjetividad?	2.1 ¿Cómo configura la experiencia estética en relación al desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad para que el desarrollo de la sensibilidad que genera la experiencia estética construya intuición sobre las demás experiencias exteriores y el estudiante aprenda a comprender el mundo que le rodea? 2.2 ¿Las experiencias estéticas como la escuela erótica, fundamentada en el arte puede considerarse un ejercicio de la neurodidáctica? ¿Y si es así de qué manera aporta esta experiencia estética a la construcción de otros niveles de estética propia del estudiante que se configure como una herramienta de autodeterminación como base del desarrollo de la dimensión crítica y socioemocional del estudiante?	3.1 ¿Cómo configurar el arte, la literatura, la música y la pintura como un conjunto de elementos interdisciplinarios que generan pensamiento crítico y a partir de allí se reconozca la transformación de imaginarios axiológicos en los estudiantes? 3.2 ¿De qué manera la ficción, la metáfora, la creencia y el mito son recursos que a través de la experiencia estética configuran en los estudiantes nuevas comprensiones del mundo? 3.3 ¿Qué requerimientos tiene el espacio lectoescritura para incentivar esta práctica por parte de las demás área e inclusive por parte de la línea de profundización en comunicación y medios?

Fuente: elaboración propia.

D. Análisis e interpretación de la información

La fase de teorización consiste en la construcción de significados con base en la relación de las opiniones recogidas por los informantes y otros datos (Arraiz, 2014).

La información proveniente de las entrevistas se analizó teniendo en cuenta que el proceso de conceptualización genera las condiciones para determinar las categorías y éstas, a su vez, los componentes de saberes y prácticas implícitos en las narrativas (Strauss y Corbin, 2002) (a) codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva; (b) registro de reflexiones sobre el análisis y la interpretación de la información; (c) trazado de esquemas gráficos (Valles, 1999)

E. Delimitación teórica

Esta delimitación viene exigida por la definición misma de la teoría, entre cuyos rasgos definitorios se encuentran el criterio de parsimonia o de economía científica que es hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones y el criterio de alcance que puja por ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida (Valles, 1999).

II. La Escuela Erótica un proyecto formativo con vida propia

A. El Génesis de la Escuela Erótica

Los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares (Caldera, Escalante y Terrán, 2010). Los orígenes de La Escuela Erótica parten de la experiencia docente en la búsqueda y desarrollo de auténticas experiencias estéticas. Así es como se llega a proponer de manera libre y autónoma el abordaje de un tema complejo con respecto a la formación de concepciones e imaginarios que corresponden al entramado de la sexualidad, dato que permite reconocer la importancia de incidir en la transformación de pre saberes y subjetividades.

> Naturalmente el trabajo está pensado para suscitar emociones nuevas, dentro del aula de clase, es más esto desestructura un poco el currículo, para empezar no está en el currículo, no hay un tema que me diga, ni dentro de lineamientos, ni dentro del pensum institucional que diga vamos a ver literatura erótica; y genera nuevas emociones porque para ellos el tema de la sexualidad es a veces muy medieval aunque estemos expuestos en una sociedad absolutamente sexualizada en todos los sentidos. (González, 2018, [comunicación directa]).

La lectura, además de desempeñar el papel de recrear lo cultural, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público, alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y la mujer modernos, aunque la lectura de un libro es un acto individual, resulta indispensable realizar lecturas colectivas en el aula (Delgado, 2007).

De este modo, cada subjetividad personal tiene sus creencias, representaciones, puntos de vista, valoraciones sobre su vida y acciones, y todos estos actos están encadenados socialmente. Confrontar, por ejemplo, que esos actos surgen a partir de la propia experiencia o de la experiencia con otros y además que sus creencias y visiones de mundo surgen igualmente a partir de las experiencias; es decir, en la multiplicidad de actos comunitarios hay saberes recíprocos y múltiples acciones y perspectivas, como afinidad en esas mismas acciones, que con el tiempo van logrando mayor unidad y nivel de especialización que favorecen la integración social (Aristizábal, 2009).

B. Experiencia Lectora – Experiencia estética.

Dentro del espíritu de la clase se maneja una instrucción que es, a la vez una invectiva, una inflexión políticamente incorrecta: leer no es obligatorio; más allá, leer no tiene por qué ser un ejercicio ineludible de toda formación. Como se observa más delante con Gadamer, la idea de formación excede una forma particular de conocimiento o método del conocer. No obstante, dentro de los propósitos pedagógicos y didácticos del proyecto, la generación de auténticas experiencias estéticas es una prerrogativa. La experiencia

estética, es una forma no canónica de conocimiento. En este aspecto, hay acuerdo con Larrosa cuando afirma que:

> La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque, aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. (Gadamer, 1993, p. 39).

Si la escuela, en la sociedad contemporánea, se ha vuelto un artificio, si ha perdido su capacidad iluminadora y si se ha convertido en una institución que pierde paulatinamente su influjo controlador del ordenamiento social ha sido precisamente porque toda ella se ha artificializado en favor de la cosificación del conocimiento. Justamente la escuela, en tanto trasmisora de saberes, no suscita interés y no invita a conocer, porque los saberes que desfilan en las estructuras curriculares ya no corresponde a la curiosidad natural por el conocimiento. La escuela, en este sentido, ha dejado de ser un necesario formativo motivado por el estado de bienestar, para pasar a convertirse en un ardid del progreso social. Por el contrario, se busca la descosificación del conocimiento mediante la generación de experiencias estéticas que signifiquen y resignifiquen los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Siguiendo a Larrosa (2003), esta experiencia “no pude ser causada” ni “anticipada”. El espacio literario se convierte, así, en una fuente prístina de catarsis y pulsiones que liberan aquello que en realidad es significativo para cada estudiante.

Lo anterior permite la reconfiguración tanto de su pensamiento como de su accionar y soporta la búsqueda comprensiva de aquellos elementos como el currículo, las interacciones entre los sujetos, el contexto en el que desarrolla su práctica y las reflexiones sobre la propia práctica, en la medida en que estos elementos contribuyen a generar continuos sentidos subjetivos en un momento histórico social, sin desconocer que son producciones permanentes e inacabadas (Navas, 2016).

C. La motivación escritora desde la experiencia estética

La escuela adolece de una verdadera educación erótica. La mayor parte de las prácticas educativas actuales son derivadas de un respeto adquirido por los conocimientos tradicionales de las ciencias habituales. Las escuelas contemporáneas parecen haber admitido que la formación actual de sujetos debe obedecer a un carácter integral que no solo le brinde conocimientos, que le permitan desempeñarse en la vida futura en diversas ocupaciones, sino que le permitan también entender su lugar en el mundo.

No obstante, el conocimiento tradicional también atrae lastres históricos que aún no se han sabido soportar. Un ejemplo de ello es el abordaje que aún hoy se le da a la propia imagen del cuerpo. En la revolución renacentista el estudio vinculado al cuerpo (por oposición a la idea de cuerpo-pecado frecuente en el medioevo) dio paso a la instauración de estudios eruditos sobre la composición del movimiento, la fisiología, la pintura, la escultura, entre otras formas de conocimiento. Como consecuencia histórica, el tratamiento que las distintas ciencias y las artes (incluida aquí la pedagogía) le han dado al entendimiento subjetivo de la relación del sujeto y el cuerpo pareciera olvidarse en la escuela. Da la sensación de como si al hombre en realidad le costara mirarse a sí mismo en sus realidades corporales más íntimas; como si las representaciones de los esfuerzos históricos datados por la literatura propia del erotismo (Catulo y Tíbulo, Bocaccio, Sade, Henry Miller y hasta el propio Bukowski, solo por nombrar algunos de los más representativos) no tuvieran cabida en el universo literario oficial. No obstante, el erotismo es una forma particular del conocimiento de la belleza, de la voluptuosidad del cuerpo.

De ahí que se entienda que lo que hace falta es una vinculación genuina de los estudios ontológicos del ser en su forma sensible, por la vía del erotismo del cuerpo, de las sensaciones humanas más primigenias. Es precisamente la ubicación sensible del hombre frente al mundo la que le da la posibilidad del conocer, porque la subjetividad es la inventora del mundo, la creadora de las realidades sensibles (Foucault, 1991).

El ser humano, en sí mismo, es un discurso que, aunque polifónico y heteróclito a la vez, da cuenta y justifica su propia existencia en lo cotidiano

de sus acciones y procederes. Y es, precisamente, la justificación del estado natural del hombre, lo que hay de sensualidad y sexualidad en la práctica de la cultura. De hecho, la gran partera de la cultura es la sexualidad (y esto puede afirmarse en sentido estricto). Tal manera de abordar y entender la historia de nuestras civilizaciones resulta paradójica si se piensa que la autocensura de las pasiones humanas ha sido casi una condición histórica de nuestra cultura. No obstante,

> Determinada pendiente nos ha conducido, en unos siglos, a formular al sexo la pregunta acerca de lo que somos. Y no tanto al sexo-naturaleza (elemento del sistema de lo viviente, objeto para una biología), sino al sexo-historia, o sexo-significación; al sexodiscurso. Nos colocamos nosotros mismos bajo el signo del sexo, pero más bien de una Lógica del sexo que de una Física. No hay que engañarse: bajo la gran serie de las oposiciones binarias (cuerpo-alma, carne-espíritu, instinto-razón, pulsiones-consciencia) que parecían reducir y remitir el sexo a una pura mecánica sin razón, Occidente ha logrado no solo —no tanto— anexar el sexo a un campo de racionalidad (lo que no sería nada notable, habituados como estamos, desde los griegos, a tales «conquistas»), sino hacernos pasar casi por entero —nosotros, nuestro cuerpo, nuestra alma, nuestra individualidad, nuestra historia— bajo el signo de una lógica de la concupiscencia y el deseo. Tal lógica nos sirve de clave universal cuando se trata de saber quiénes somos. (Foucault, 1991, p. 46).

El estudio objetivo del ser humano ha arrastrado como consecuencia la pérdida de la subjetividad. El afán por entender al individuo y su alma, casi al punto de su instrumentalización, ha traído como consecuencia la deshumanización de lo más evidente en el individuo: su cuerpo; que es el que hace, no la mente. Es el instrumento de la mente y del lenguaje. Es a través de él que se habita estética y sensiblemente el universo, ya que al vivir de esta manera el mundo se mora también en la profundidad del alma, porque se aloja en el universo y se deslinda de sí mismo (Bataille, 2007).

En principio, los estudiantes se inscribieron de manera voluntaria, luego de ofertado el centro de interés, hasta llenar la totalidad de cupos asignados por cada salón de clase. A cada estudiante participante se le hizo entrega de una copia de los textos líricos seleccionados por el docente. Durante la clase no se quiso desarrollar un *corpus* teórico sobre la noción de erotismo

o la de pornografía ni uno sobre sensualidad o sensibilidad. De manera simple y llana el docente iba leyendo los poemas durante los cuales, en ocasiones se hacían breves pausas para desentrañar el significado de una figura literaria, una alusión o una referencia. Por ejemplo, si en el poema de Jaime Sabines se leía *"/Vamos a guardar este día…/Vamos a guardar este día /entre las horas, para siempre, /el cuarto a oscuras,/Debussy y la lluvia, tú a mi lado, descansando de amar"* el docente hacía énfasis en recursos presentes en la líneas: Debussy y el impresionismo, su música como referente imaginario en el poema (¿habrá querido Sabines referenciar un episodio de Claro de Luna?).

De esta manera, no solamente durante la lectura de un poema en específico la clase se veía detenida, sino también durante los cambios de texto. De esta manera se buscaba intercambiar las impresiones generadas por los estudiantes respecto de las imágenes que los textos les evocaban. De esta parte, cabe distinguir que, en varios puntos de la sesión, se compartieron comentarios o impresiones referidas a:

- La sonoridad del poema: En el aspecto estético, algunos poemas impactaron más a los estudiantes debido a su ritmo o a su rima e incluso, por efecto de la lectura guiada por el docente, la velocidad o la plasticidad de los efectos sonoros dentro de los mismos.
- Las imágenes descritas en los textos: En sentido retórico, algunas imágenes tuvieron mayor impacto que otras durante la lectura de los poemas. Tal es el caso de los poemas de Gómez Jattin y el de Gioconda Belli. Lo explícito de algunas escenas asombró (a veces sonrojó) a algunos participantes. En estos casos, nuevamente debía recurrirse a cierta moderación mediada por la idea de entender que los textos, antes que el relato de escenas sexuales, consistían en la elaboración poética de sensaciones y experiencias subjetivas particulares en relación con "el otro" y "lo otro"
- La relación de los textos con experiencias profundas individuales: Si bien la idea de la sesión no era, bajo ninguna circunstancia, empalmar los relatos con los propios de la intimidad de los asistentes (todos adolescentes y en su mayoría mujeres), resultó inevitable que algunos

evocaran recuerdos personales o referenciaran historias, sin hacer comentarios explícitos, en los que se evidenciaba comunión de sentires y una cierta catarsis individual.

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo a (Freire, 2004) la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de la vida puede explicarse también en otro sentido. En los casos de la acción comunicativa la doble contingencia que debe ser neutralizada en toda interacción asume la forma del disenso, riesgo que está siempre presente en el mismo mecanismo del entendimiento. Por otra parte, el riesgo del disenso está continuamente alimentado por experiencias negativas o sorprendentes. Por este motivo la acción comunicativa solo puede tener lugar cuando está insertada en contextos del mundo de la vida, que permiten garantizar un sólido consenso de fondo entre los participantes (Herrera, 2003).

La interdisciplinariedad no anula la disciplinariedad o la especificidad; por el contrario, derriba las barreras entre disciplinas y pone de relieve la complejidad, la globalidad y el carácter sumamente imbricado de la mayoría de los problemas concretos a resolver. Ofrece así una visión más clara de la unidad del mundo, de la vida y de las ciencias (González, 2017).

La literatura implica, tanto en su creación como recepción, la construcción de múltiples significados por parte de los sujetos que interactúan o construyen el texto, de manera que pasa a ser parte de sus experiencias vitales que, en el tratamiento creativo del lenguaje, permiten nuevas formas de representación en tanto experiencias estéticas. Una posible evaluación de la literatura, en este sentido, implica definir el texto literario (objeto de evaluación) y su composición artística (como criterio evaluativo)(Saavedra, 2013). La personalidad del individuo, encuentra en sí, como interés esencial de la vida, las virtudes que se explicitan de su principio: el honor, el amor, la fidelidad, la bravura, los sentimientos y deberes (Muñoz, 1990).

III. Los saberes y prácticas para la formación de competencias básicas y socioemocionales implícitas en La Escuela Erótica

A. Las categorías centrales de La Escuela Erótica

Lo soñó activo, caluroso, secreto, del grandor de un puño cerrado, color granate en la penumbra de un cuerpo humano aun ni la cara ni sexo; con minucioso amor lo soñó, durante catorce lúcidas noches. (Borges, 1984, p. 453)

El proceso de investigación orientado desde la teoría fundamentada en los procesos de codificación abierta, axial, temas y categorías centrales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) permitió identificar en las fases activación de memoria, reconocimiento de saberes y prácticas para la formación de competencias básicas y socioemocionales y, finalmente, la identificación de proyecciones y perspectivas con respecto a la práctica pedagógica, las siguientes categorías centrales teniendo en cuenta el diseño sistemático (Strauss y Corbin, 2002).

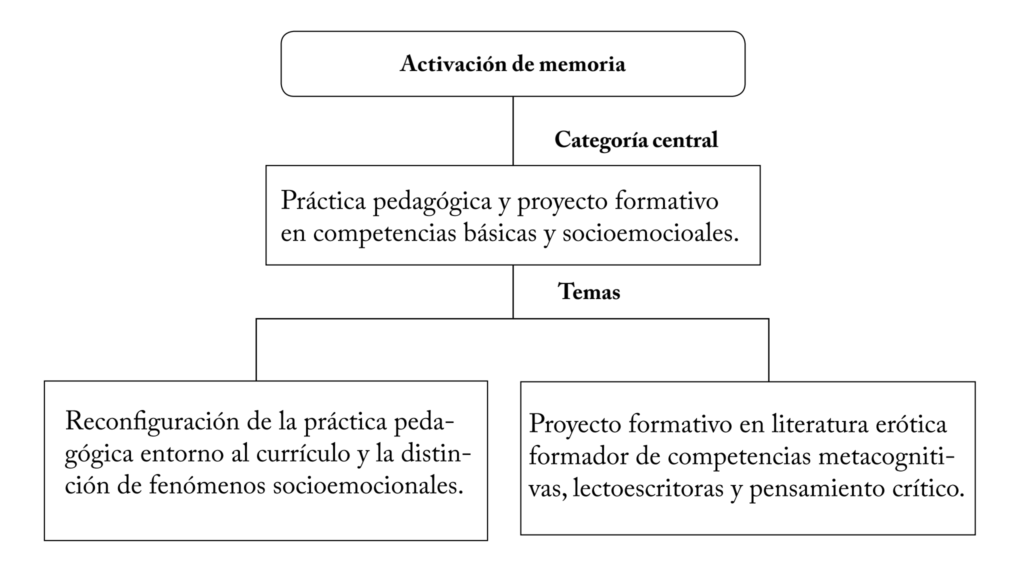


Figura 8.1. Categoría central de la fase Activación de Memoria preguntas relacionadas con antecedentes y la relación de la Escuela Erótica con las experiencias estéticas. Fuente: elaboración propia.

La relación estrecha entre el espacio lectoescritor y la formación de los estudiantes a partir de una auténtica experiencia estética en materia del pensamiento crítico y la socioemocionalidad, se rescata porque hay una intención del docente que permita, desde una perspectiva teórica y artística, construir nuevos abordajes sobre un asunto tan personal como lo es la sexualidad.

> Hablar de frente con ellos pero desde una perspectiva teórica y artística les genera muchísima más confianza que a veces hablar de, por ejemplo, educación sexual, que es una materia o puede ser una materia y creo que en ese sentido descubrimos una nueva dimensión con los estudiantes que nos acerca más a la socio-emocionalidad porque ellos pueden comentar mediante la ficción o la narración realista hechos que involucran el desarrollo de su afectividad, recordemos que uno de los caballos de batalla del trabajo es que no todo lo erótico es sexual, entonces hay una distinción bien importante. (González, 2018, [comunicación propia]).

Las aclaraciones respectivas sobre las diferenciaciones que se pueden abordar a partir del saber erótico, permiten que el estudiante se disponga al aprendizaje de algo que puede ser crucial en su vida.

La experiencia docente a su vez es importante componente de la creación de la propuesta puesto que la práctica pedagógica recoge un amplio bagaje en la estética como elemento fundamental para la formación de la socio-emocionalidad debido a los cambios y transformaciones que desde el espacio lectoescritor reconfiguran las visiones subjetivas con respecto al fenómeno erótico.

> Es más bien un proyecto que nació de manera muy libre de mi parte yo diría que por lo menos en ficción si me permite generar ciertas distopías con los estudiantes, ciertas distopías que configuran universos personales, plagados y cargadísimos de sensaciones, asuntos muy personales en los que ellos tal vez no han visto una carga artística estética, para mí es muy importante que esto se articule con un proyecto, con un ejercicio escrito que no solamente podamos iniciar, a través de la lectura, a través del comentario oral, sino con un ejercicio escrito. (González, 2018, [comunicación propia]).

El relacionamiento específico que tiene la escuela erótica con la formación socioemocional radica en la posibilidad de auspiciar procesos reflexivos en torno al desarrollo de la subjetividad del estudiante y a su vez la potencialidad de reconstruir nuevos imaginarios y modificar formas de entender el fenómeno, la posibilidad de fundamentar un proyecto formativo como la escuela erótica en el auto reconocimiento, liga inmediatamente la realidad del estudiante con el proceso formativo orientado desde la práctica pedagógica.

> Rompe además justamente con creencias, prejuicios e imaginarios que se tiene acerca de la sexualidad y a la vez que rompe con unos construye otros nuevos en los que es posible hacer un proceso meta-reflexivo y metacognitivo acerca de la propia idea del cuerpo del erotismo, de la sexualidad, de la sensualidad y finalmente sobre la escritura porque últimamente esto se convierte es en un acto pedagógico el ejercicio de la comprensión entorno a lo erótico se convierte en un insumo pedagógico que me permite potenciar los trabajos lectoescritores. (González, 2018, [comunicación personal]).

Es así como la reconfiguración de la práctica pedagógica, en torno al currículo, permite establecer los propósitos de un proyecto formativo que desarrolla competencias básicas como el pensamiento crítico a partir de las reflexiones meta cognitivas, en torno a la subjetividad, pero también hila de manera inmediata la formación lectoescritora inseparablemente.

Nada más y nada menos que la versión afectiva de la *tábula rasa*. Al igual que en el procedimiento cartesiano, es la experiencia (la fuerza de la impronta) la que conceptualiza y mueve el aprendizaje (González, 2017). La imaginación está del lado de lo subjetivo. De ahí su asociación a términos como irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación, sueño, etc. De ahí también que haya perdido todo valor cognoscitivo y esté recluido en ese ámbito informe de lo psicológico. Para los antiguos, por el contrario, la imaginación era el medio esencial del conocimiento (Larrosa, 2003).

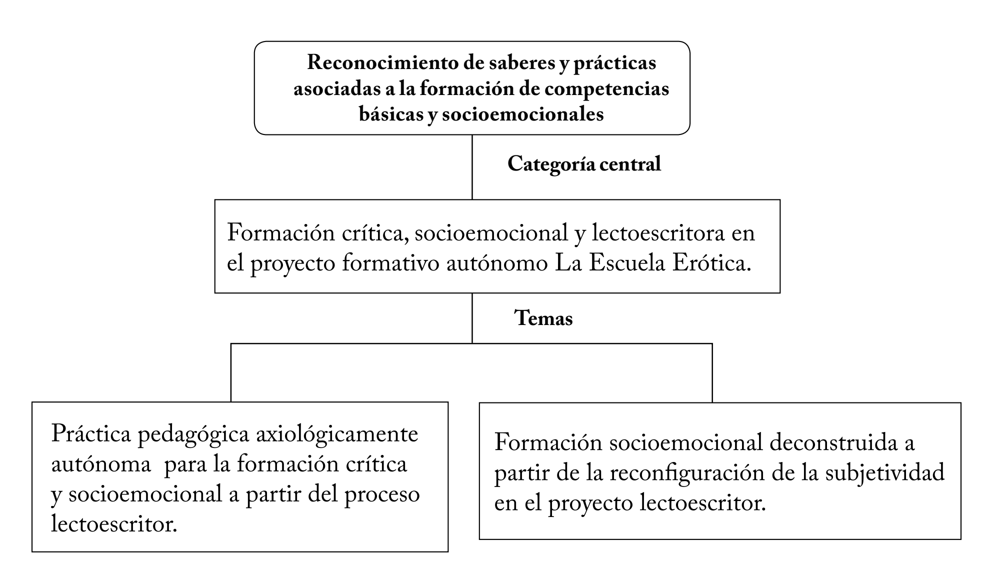


Figura 8.2. Categoría central de la fase de reconocimiento de saberes y prácticas asociadas a la formación de competencias básicas y socioemocionales. Fuente: elaboración propia.

La experiencia *La Escuela Erótica* como proyecto formativo tiene una serie de límites que están definidos por la práctica pedagógica misma, teniendo en cuenta que categorías tan importantes para el pensamiento crítico y la emocionalidad como la subjetividad, no se desbordan en otros escenarios como la intersubjetividad, puesto que lo más importante es el escenario interno de debate que tiene el estudiante con el texto y si bien se logra garantizar un espacio lectoescritor es la subjetividad el contexto en el cual surte resultado el objetivo de la escuela erótica.

> En realidad no hay intersubjetividad, en realidad no tanta o bueno al menos no en el sentido Habermasiano, si hay, tenemos un compartir de experiencias muy limitado porque lo que yo si les propongo a los pelados es vamos a ser muy respetuosos con los textos, y aunque ojo con esto y aunque uno de los resultados sea compartir los textos que ellos escriben finalmente, se hace más como una clase de carácter magistral, el pelado llega, lee su texto y simplemente lo escuchamos, no reflexionamos sobre, no hemos dado ese paso de meta-reflexión sobre los textos de los demás estudiantes simplemente los escuchamos, los valoramos y los apreciamos. (González, 2018, [comunicación directa]).

Teniendo claro que es la subjetividad el objetivo de desarrollo de la experiencia estética, se logra evidenciar al interior del proceso escritor, de parte de los estudiantes, avances en la posibilidad de lograr expresar desde su subjetividad, en un escrito de carácter erótico, los saberes, sentimientos y emociones que se recrean en ellos, partiendo de la antología de poesía facilitada por el docente, poemas que llevan en su interior rasgos específicos de la comunicación del mensaje erótico, de las metáforas o las ficciones implícitas en la redacción de este tipo, así como la historia del arte implícita en el recorrido de romanceros y obras de la literatura universal.

Amor de Frutas

Déjame que esparza
Manzanas en tu sexo.
Néctares de mango,
Carne de fresas:
Tu cuerpo son todas las frutas.
Te abrazo y corren mandarinas
Tu cuerpo son todas las frutas.
Te abrazo y corren las mandarinas;
Te beso y todas las uvas sueltan
El vino oculto de su corazón
Sobre mi boca.
Mi lengua siente en tus brazos
El zumo dulce de las naranjas
Y en tus piernas el promegranate
Esconde sus semillas incitantes.
Déjame que coseche los frutos de agua
Que sudan en tus poros:
Mi hombre de limones y duraznos,
Dame a beber fuentes de melocotones y bananos
Racimos de cerezas.
Tu cuerpo es el paraíso perdido
Del que nunca jamás ningún Dios
Podrá expulsarme.

[Tomado de: Escandalo de Miel] (Belli, 2009, p. 17)

La animación que ejerce la actividad literaria sobre los estudiantes permite que existan transformaciones internas en relación con el texto, es decir que el acceso, acercamiento, proceso lector o trabajo cognitivo sobre el poema, permite abrir la puerta a transformaciones subjetivas en el estudiante.

> Ahora si me permite el desarrollo de subjetividades muy importantes como por ejemplo el hecho de reconocerse, eso me rompe resiliencias también, me rompe resistencias, me rompe digamos tabúes, y otro tipo de elementos que a veces no están pensados dentro del aula de clase que a ellos les motiva pues para poder hacer un trabajo de estos. (González, 2018, [comunicación directa]).

Entonces la dimensión socioemocional adquiere posibilidades de desarrollo desde un proyecto formativo de carácter didáctico en lectura y escritura, pero que mediante la selección de textos de poemas eróticos, facilita la relación entre el desarrollo humano del estudiante y el desarrollo de la subjetividad desde las experiencias estéticas que se vivencian cuando se asume la lectura de un poema erótico. *"El desarrollo socioemocional de todos ellos, permite generar, empatía consigo mismos, eso se llama autorreconocimiento, a eso podemos nombrarlo aprehensión, porque ellos mismos aprenden de sí mismos"* (González, 2018, comunicación directa).

La categoría de subjetividad remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo; conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas; desde las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y establecen vínculos interpersonales y sociales (Cendales y Torres 2004).

La importancia del pensamiento crítico formado a través del arte permite comprender la inserción del sujeto en el mundo, no solamente como objeto participante, sino como sujeto que interactúa en un contexto mediáticamente condicionado, para el cual rebelarse requiere conocimiento. La organización represiva de los instintos parece ser colectiva y el ego parece

estar prematuramente socializado por todo un sistema de agentes y agencias extra familiares. Desde el nivel preescolar, las pandillas, la radio y la televisión; las desviaciones del modelo son castigadas no tanto dentro de la familia como fuera de ella y en su contra. Los expertos en los medios de difusión masivos transmiten los valores requeridos; ofrecen perfecto entrenamiento en eficiencia, tenacidad, personalidad, sueños, romances. Contra esta educación, la familia ya no puede competir (Marcuse, 1983).

La autonomía del docente es necesaria en términos profesionales, en cuanto se logra controvertir sobre la formación unidimensional que rivaliza con la integral es una intencionalidad que se orienta desde los centros de poder como expresión del fenómeno del liberalismo y la globalización resquebrajando los modelos educativos y las orientaciones nacionales. De ahí la importancia de rescatar un modelo educativo propio con una estructura axiológica que responda a las necesidades colombianas (Botero, 2004).

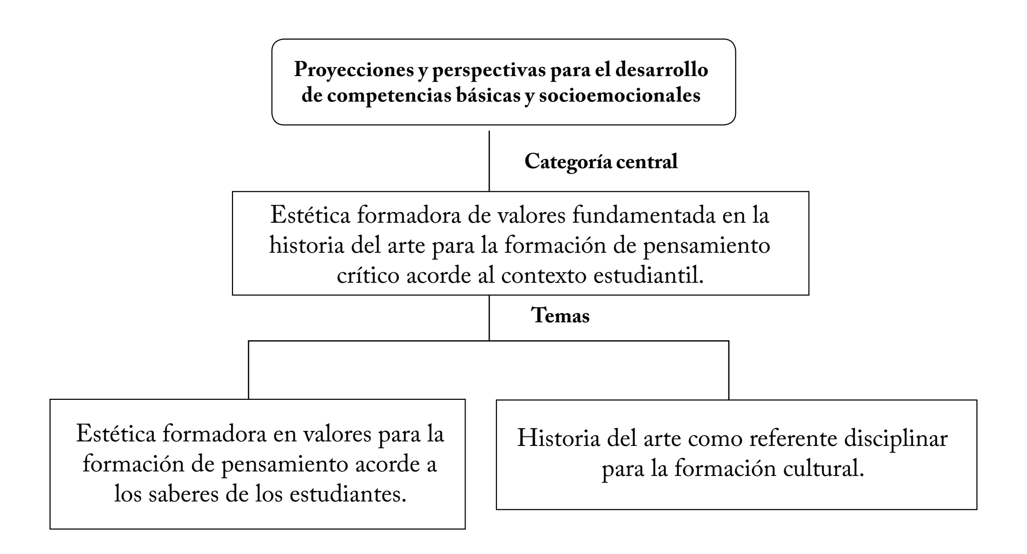


Figura 8.3. Categoría central de la fase de proyecciones y perspectivas para el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales. Fuente: elaboración propia.

B. El contraste teórico los saberes en La Escuela Erótica

La naturaleza de la relación entre el escritor y sus lectores sufre una transformación profunda; en segundo lugar, se vuelve consuetudinaria una actitud diferente respecto al "público"; en tercer lugar, la producción artística tiende a considerarse como un tipo de producción especializada, sujeta a las mismas condiciones que la producción en general; en cuarto lugar, la teoría de la realidad "superior del arte" como sede de una verdadera imaginación, reviste una importancia creciente; en quinto lugar, la representación del escritor como creador independiente, como genio autónomo, se convierte en una especie de regla (Bourdieu, 2002).

> Toco tu boca, con un dedo toco el borde de tu boca, voy dibujándola como si saliera de mi mano, como si por primera vez tu boca se entreabriera, y me basta cerrar los ojos para deshacerlo todo y recomenzar, hago nacer cada vez la boca que deseo, la boca que mi mano elige y te dibuja en la cara, una boca elegida entre todas, con soberana libertad elegida por mí para dibujarla con mi mano por tu cara, y que por un azar que no busco comprender coincide exactamente con tu boca que sonríe por debajo de la que mi mano te dibuja. (Cortázar, 2004, p. 29).

La literatura cuenta con el poder creador para constituir, desde el erotismo, la posibilidad de representar metáforas y éstas, a su vez, modificar el objeto de aprendizaje, las reflexiones implícitas en la creación escritora; como se sabe se han analizado las construcciones eróticas del Marqués de Sade como si fueran combinaciones químicas que prevalecieran sobre cada uno de sus elementos. Esta metáfora paroxística puede ser útil para este tema; el eros o la pasión favorecen los reagrupamientos de los elementos y ello en función de la "valencia" propia de estos últimos (Maffesoli, 2004).

> Cuando yo intento vencer ciertos tabúes, intento colocarme a tono con unas nuevas necesidades sociales y unas nuevas estéticas sociales y con una nueva manera de entender los valores a nivel social, a veces a mí me parece tenaz y terrible que se intente trabajar por ejemplo el tema de valores y derechos humanos con los estudiantes desde una perspectiva caduca que a veces responde es a necesidades políticas y biopolíticas caducas también. (González, 2018, [comunicación directa]).

La transformación de las percepciones y con esto la de la subjetividad misma en el marco de la experiencia de la escuela erótica, requiere aclarar un concepto, que permita situar desde el campo científico, la visión de lo erótico, con respecto a lo sexual, el adecuado ordenamiento de las concepciones estéticas en la edad temprana sobre la sexualidad desde el psicoanálisis se orienta, en cierta medida, el orden de las concepciones futuras (Freud, 1992).

> Hoy hay nuevos valores con los chicos yo entiendo por ejemplo como uno de los valores la fuga, para mí la dispersión es un valor muy importante, lo inestable es un valor muy importante vivimos justamente en una época de esas un poco lo que muchos llaman como las di sincronías entonces lo perenne y lo permanente no nos identifica, tal vez todo lo contrario que identifique a las nuevas generaciones un poco lo volátil, entonces yo creo que entender digamos ese espectro axiológico también permite trabajar otro tipo de labores con los estudiantes que también generen pensamiento crítico y creo que también configurar la visión del arte, la literatura como un gran canon a veces es perjudicial. (González, 2018, [comunicación directa]).

La consecución de su autonomía como disciplina, influyendo decisivamente en los procesos que construyeron el ideal ilustrado de emancipación del hombre, mediante nuevas propuestas de educación estética (Moreu, 2013). A través del arte se ponen en evidencia las relaciones entre los productos humanos (artísticos), el proceso y el contexto socio-cultural del que emana y en el cual se practica, con ello el fundamento de un enfoque crítico del currículum de educación artística (Barragán, 1995).

> Cualquier verdad es una construcción histórica sujeta a los condicionamientos de su época y eso lo aplicamos en todos los ámbitos. En los ámbitos artísticos, literarios, religiosos y políticos, la verdad imperante siempre es una verdad imperante de veracidad durante un periodo determinado y en ese orden de ideas consideramos nosotros que cualquier estética o posición política es válida siempre es porque responde a unas necesidades y a un momento histórico, por esos las creencias suelen caducar por eso los mitos se reemplazan con otros mitos y los mitos anteriores se convierten en es en objetos de arte razón por la cual sino estaríamos creyendo en Zeus en Poseidón en todos estos locos, justa-

> mente, por esa devoción artística que tenemos hacia el pasado es posible comprender el mundo desde diversas perspectivas históricas. (González, 2018, [comunicaión directa]).

El proceso de aprender un arte puede dividirse en dos partes: una, el dominio de la teoría; la otra el dominio de la práctica. Hasta que eventualmente los resultados del conocimiento teórico, se fundan con los de la práctica, esa es la esencia del dominio de cualquier arte (Fromm, 2014). Y el lenguaje corporal y gestual para ayudarse en el hermoso y vital acto de comunicación, que haga, en definitiva, y a través de esto, sentir y gozar a los niños para conseguir de ellos que sean los felices protagonistas de sus propios conocimientos y aprendizajes (Cañas, 1992).

La enseñanza de todas las manifestaciones artísticas debe mantener la meta fija para formar personas creativas y capaces de comunicar, a partir de unas herramientas que le permitan llevar a cabo esta labor (Castro et al., 2011).

C. *Aportes de la Escuela Erótica a la práctica pedagógica*

La lectura además de desempeñar esos papeles en la incardinación del sujeto en los procesos de recreación de lo cultural de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público, alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar mientras se dialoga con lo leído (Delgado, 2007).

> Con Juan Carlos hemos articulado y transversalizado un poco el trabajo, como él trabaja imagen desde diseño gráfico con los chicos entonces lo que hacemos nosotros es que los chicos llevaron sus textos eróticos y Juancho les dijo bueno ilústrenlos con una fotografía y esa fotografía la vamos a trabajar en diversas técnicas que ellos tiene que trabajan con los chicos de la media entonces hizo falta otro profesor entusiasta que quisiera vincularse de otra manera, de ver este trabajo para que vean los chicos que también es importante lo que hacen porque en realidad el trabajo no estaba pensado para salir de aula, estaba pensado como lo

> dije inicialmente para generar otro tipo de Meta-reflexión y procesos lectoescritores. (González, 2018, [comunicación directa]).

La inasequibilidad se une a la representación de un ser tendencialmente excluido de la esfera erótica. Desde el punto de vista psicoanalítico, este imaginario del maestro tiende a coincidir con la castración. Un maestro que se vista, por ejemplo, con elegancia, porque goza de buena posición, como en el caso de un maestro de mi infancia, que era muy humano, o que se comporte, llevado de su autoimagen de hombre de formación académica, de forma un tanto llamativa, cae de inmediato en el ridículo (Adorno, 1998).

Esta imagen del cuasi-castrado, o, al menos, eróticamente neutralizado, no libremente desarrollado, de persona que no cuenta en la competencia erótica, se solapa con el infantilismo real o presunto del maestro (Adorno, 1998).

La expresión cultural comprende la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios [la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas] (González, 2013).

> Esas categorías semióticas se van a ver plasmadas directamente es desde la asociación del poema con la imagen, ahora como hacemos metáforas audiovisuales, como hacemos metáforas con imágenes, como hacemos figuras literarias con imágenes que deviene de un trabajo escrito, hay es en donde viene un trabajo más fuerte con ellos, porque digamos nosotros ya cumplimos con la parte de escritura, ya viene un trabajo que es muy fuerte en términos de semiótica, la metáfora pictórica, o sea como coloca lo que usted colocó en palabras en una imagen ahora eso es mucho más complicado para ellos y eso enriquece el currículo finalmente. (González, 2018, [comunicación directa]).

La situación del arte en la sociedad moderna y su endeble presencia en los ámbitos escolares nos obliga a la construcción de una fundamentación cada vez más consistente que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revalora la importancia del arte en la vida humana, porque es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre

del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual (Palacios, 2006). La comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, en los que están presentes los elementos socialmente simbólicos e identitarios (Cuenca y Domínguez, 2002).

Este análisis debe incluir el estudio de los factores históricos dentro de un modelo de producción cambiante, lo cual implica la continua variación de significación del cuerpo, dentro de la desexualización o resignificación inicial. Por lo tanto, reafirmar la tesis de Marcuse, en tanto que, es posible la reconfiguración de las relaciones humanas y de producción (erotización de éstas) dentro de un límite permitido por las necesidades productivas. Este movimiento se confirma si se observa el tránsito de una época caracterizada por la exclusión prácticamente indiferenciada a la inclusión necesaria de los grupos marginales (Porcayo, 2009).

IV. Conclusiones

La formación de competencias básicas y socioemocionales desde la lectura y la escritura requiere la configuración de espacios diversos, en los cuales se trabaja, desde diferentes enfoques, la didáctica. Las experiencias estéticas recobran un valor fundamental que recae en la historia del arte y consiste en la memoria. Articularse con la historia de la humanidad a través de producciones que sobreviven a los cambios de discurso y las superaciones que en determinados casos se han dado en el arte desde la antigüedad, edad media, renacimiento, modernidad y contemporaneidad. Valorar la memoria artística implícita, en diversidad de documentos en prosa y en rima, por parte de los estudiantes, permite aprender a dominar un vehículo que transporta por las arenas del tiempo y muestra la producción cultural humana, prepara a los estudiantes para la asimilación de nuevos conocimientos y la práctica de saberes sociales estimados como fundamentales en una sociedad que requiere la presencia de sujetos críticos en todos sus contextos.

Abordar el problema de la formación erótica en la educación media como asunto nodal, emparenta con más asuntos provenientes de la relación del sujeto consigo mismo, la exposición en contextos sociales de las creencias y concepciones sobre los fenómenos sociales permite hallar referentes

transformadores de prácticas sociales, sobre las cuales se pueden asentar visiones de dominación o visiones emancipadoras, entonces la praxis del sujeto debe estar en correspondencia con el marco teórico propio de cada cual. Los encuentros y desencuentros con la realidad social permiten comprender que la dimensión erótica del sujeto trasciende el problema de la sexualidad, y se sitúa en la condición de Eros, la fuerza apasionada que emerge del estoicismo y demás exposiciones de valores que en la literatura dinamiza nuevas prácticas, la transformación de la subjetividad adquiere sentido cuando se complementan las expresiones con saberes inmersos en la literatura, porque las emociones permiten aprender.

Las reflexiones que se inducen desde La Escuela Erótica, con respecto a la transformación de la subjetividad, son parte de la ubicación del estudiante en una apertura a la sensibilidad que ha sido retirada del currículo, para lograr nuevamente la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, entonces la consecución de realidades sensibles para motivar el aprendizaje y, a su vez, resignificar las prácticas culturales y rescatar en un mundo mediatizado la reflexión del sujeto y la comprensión de sí mismo, para así identificar el lugar que como sujeto se puede formar en el mundo.

La motivación del aprendizaje gira en torno a los gustos de los estudiantes, allí recaen ciertos niveles de conexión entre los estudiantes y el tema a tratar. Los ejercicios formativos que motivan el aprendizaje en el contexto escolar mediante temas que atañen a elementos subjetivos de suma urgencia en la adolescencia, permite hallar pertinencia en torno a la formación que se requiere específicamente en la educación media. Comprender lo erótico en un contexto que permita resignificar subjetividades que principalmente han sido formadas, a través del mercado audiovisual y mediático, es a su vez un insumo pedagógico sobre el cual recae la formación de valores. Los mismos que se resignifican saliendo del marco de la simple conducta buena o mala, sino incursionando en la comprensión de valores que emergen en las visiones contemporáneas del mundo y que requieren un tamizaje ético, pero a su vez exige facilitar a los estudiantes el acceso a información, la cual desde la irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación, sueño, metáfora, catarsis; pueden trabajar la resignificación de creencias e imaginarios que no merecen ser catalogados como herrados,

sino fundamentados, al lograr evitar la dependencia del mundo mediático, haciendo énfasis en el uso del pensamiento crítico, capaz de situar al sujeto en condiciones de autonomía y proyección de prácticas que axiológicamente evidencian transformaciones emergentes desde el dominio de la lectura y la escritura.

Referencias

Adorno, T. (1998). *Educación Para Ia Emancipación* (1.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata S. L.

AGH. (2002). Proyecto Educativo Institucional, Colegio Álvaro Gomez Hurtado. Bogotá. Recuperado de https://colegio.redp.edu.co/alvarogomezh/index.php?lang=es.

Aristizábal, P. (2009). Intersubjetividad y comunicación. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, Vol. 3, (pp. 335-355). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, no. 41, 19-29. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/10567/.

Barragán, J. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 24, 39-63. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/55803.

Bataille, G. (2007). *El erotismo*. En S. Scan (Ed.). Barcelona: Tusquets Editores.

Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de la Répública.

Belli, G. (2009). *Escándalo de miel*. Buenos Aires: Planeta.

Borges, J. (1984). *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Botero, C. (2004). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(2), 1-23.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucumán: Montressor.

Castro, R., Millán, M., Rivera, N. y Motta, L. (2011). El papel de la didáctica en la educación artística. *Práxis Pedagógica* 11, 26-39. doi: https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.11.12.2011.26-39.

Cendales, L. y Torres, A. (2004). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista la Piragua,* 32(*23)*.

Cortazar, J. (2004). *Rayuela*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Cuellar, G. (2016). La clave de la intersubjetividad en la ética intercultural. Bogotá: Universidad Santo Tomás. doi: 10.15332/tg.mae.2016.00341

Cuenca, J. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Vol. 1. Huelva. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=5789.

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1-13. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458.

Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. motivar en la educación secundaria. *OCNOS: Revista de Estudios Sobre Lectura* 3, 39-53. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.03

Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Manizales: Universidad de Manizales–CINDE.

Foucault, M. (1991). *Historia de La sexualidad. La voluntad de saber*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S. A.

Freud, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual*. Buenos Aires: Amorrortu..

Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. *Hermeneia 7*. Vol. 5. Tubingen: Ediciones Sígueme S. A.

González, A. (2017). *Estudio sobre la relevancia de aplicar una metodología interdisciplinar y el papel que juega la motivación en el proceso educativo* [Trabajo de grado]. Sevilla: Universidad de Sevilla.

González, J. 2017. Sensorium, Crisis Subjetiva y Validación Individual En El Bolero y La Ranchera Populares. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético,* 5, 46.

González, J. (2018). Entrevista de La experiencia la escuela erótica desarrollo de competencias básicas y socioemocionales a partir del espacio lectoescritor. Bogotá [comunicación directa].

González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas analísis e interpretación de una investigación intertextual en educación primaria y secundaria* [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mc Graw Hill–Interamericana Editores S.A.

Hernández, U., Hernández, Y., Moreno, J., Anaya, S., y Benavides, P. (2011). *Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la Integración de las TIC: como sistematización de la experiencia docent*e (2.a Ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Herrera, M. (2003). Lenguaje y acción en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. *Revista de Estudios Políticos, 121*(1), 31-70.

Kemmis, S, McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. México D. F.: Siglo XXI.

Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización* Madrid: Sarpe S. A.

Mejía, M. (2009). *La sistematización como proceso investigativo o la busqueda de la episteme de las prácticas*. Bogotá: Programa Ondas de Coliencias..

Moreu, Á. (2013). La estética, entre la historia y la pedagogía. *Historia de la educación,* 32(0), 23-46. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11284.

Muñoz, B. (1990). Ontología, dialéctica y estética como realización de la reacionalidad: la perspectiva de G. W. F. Hegel. *KOBIE Serie Bellas Artes* VII. Bilbao.

Navas, A. (2016). *Configuración de la subjetividad de tres maestras de Ciencias Sociales a través de la práctica pedagógica en derechos humanos.* [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12209/714.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro,* 46.

Peri Rossi, C. (2005). *Condición de mujer*. Bogotá: Arquitrave.

Porcayo, I. (2009). Freud y la determinación de los sexos. *La Colmena* 64: 131-134.

Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Revista Folios,* 37, 167-183. doi: https://doi.org/10.17227/01234870.37folios167.183

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16* (16), 104–122. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. México D. F.: Horson Ediciones Escolares.

Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A. y Tirado, J. (2004). T*eoría fundamentada o Grounded Theory* [Working Paper]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de

https://www.academia.edu/1332754/Teoría_Fundamentada_o_Grounded_Theory

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes, 1*(13), 12. Recu-

perado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535.

Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez y A. Torres (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales,* (p. 63-79). Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130045504/practica.pdf.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Editorial Síntesis..

Villamizar, J. y Barbosa, J. (2017). Sistematización de experiencias (SE): Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios, 38*(47), 26. Recuperado de http://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf.

Capítulo IX

Investigación educativa – escenarios de exploración a favor de la construcción de trayectorias de vida para una estrategia de seguimiento a egresados de la IED Sotavento

Neftali Hoyos Cuartas[2]
Martha Lucía Santamaría Valencia[3]

En la búsqueda de escenarios de exploración a favor de la construcción de trayectorias de vida desde la educación y el proyecto de media fortalecida de la IED Sotavento, surge la iniciativa investigativa de seguimiento a egresados como alternativa metodológica para el mejoramiento de la calidad educativa. Entendiendo la importancia, de saber el impacto del proceso formativo, con relación al desempeño de los egresados, que brinde elementos crítico-reflexivos para cualificar los planes de educación en la IED (Briseño, Mejía, Cardoso y García, 2014a).

Atendiendo a la importancia de reconocer el efecto del proceso educativo en la vida de los y las estudiantes, y con ello su aplicabilidad en la vida misma, resulta significativo desarrollar propuestas de mejoramiento de la calidad educativa, buscando el contacto permanente con sus egresados, para conocer el impacto del proceso formativo en el mundo de la vida; si les ha permitido

2 Ingeniero de sistemas y docente de la media integral de la IED Sotavento

3 Profesional de acompañamiento pedagógico del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Psicóloga, Especialista en Docencia e Investigación Universitaria y Magíster en Educación de la Universidad Sergio Arboleda.

dar continuidad a sus proyecciones de vida, de acuerdo a las áreas de su interés, o si, por el contrario, los jóvenes han detenido su proceso de formación absorbidos por las necesidades emergentes, frente a lo cual es indispensable preguntar a las IED por sus procesos de enseñanza y actitudes pedagógicas (Greco, 2015).

Como iniciativa pedagógica y formativa que ayudase al Colegio a lograr sus metas, surge este ejercicio investigativo desde las prácticas pedagógicas, que busca contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa de la institución, teniendo como base la información obtenida a través de la aplicación de instrumentos de investigación, creados para el diseño de una estrategia de seguimiento de egresados de la IED Sotavento.

El trabajo está liderado por un docente[4] de la media integral, con la participación de algunos estudiantes de undécimo quienes se reconocerían como semillero de investigación, participando de manera activa en un ejercicio investigativo de carácter formativo, que permita dar respuesta a una situación problema del contexto escolar: la falta de seguimiento a egresados.

Según lo anterior, con la investigación se espera obtener resultados que aporten al enriquecimiento del PEI, y especialmente al programa de la media fortalecida, surgiendo como pregunta orientadora de esta investigación: ¿Cómo diseñar una estrategia pedagógica para el seguimiento de egresados con relación a la continuidad de la educación terciaria y al mundo laboral? (Secretaría de Educación del Distrito, 2012).

Las respuestas al interrogante planteado buscan definir los elementos que debe llevar una estrategia de seguimiento de egresados, para cualificar los procesos de formación en la IED y lograr un acercamiento con los egresados del colegio, conocer el tránsito de sus trayectorias formativas y laborales después de la graduación del bachillerato, con fin de evaluar la educación media y lograr el puente entre este nivel de educación, la educación universitaria y el mundo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

---

[4] Neftali Hoyos, líder de la propuesta conjunta con estudiantes para la creación de un software de seguimiento a egresados.

La metodología del presente estudio hace uso del enfoque mixto para la investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2014), ofrecen los criterios de análisis para la comprensión de los enfoques, en donde lo cuantitativo se orienta hacia la recolección y análisis de datos para dar respuesta a la pregunta de investigación. Confía en la medición numérica y el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, en este caso, los egresados de la IED Sotavento.

En cuanto a lo cualitativo, los datos recogidos sin medición numérica se utilizan para describir el fenómeno, donde el punto de partida es una realidad por descubrir y es construida por los individuos que le dan significado al fenómeno social; busca entender el contexto y el punto de vista del actor social.

En relación con el alcance de la investigación, se reconoce que es un estudio descriptivo que busca, según Danhke (1989), especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). El valor de los estudios descriptivos se centra en la recolección de datos que muestren un evento, contexto o situación que ocurre, como punto de partida para seguir investigando y profundizar el problema de los egresados.

I. Contexto

A. Contexto institucional que favorece las trayectorias de vida, hacia el horizonte del mundo de la vida del egresado

Para dar respuesta a las nuevas exigencias que plantea la educación de hoy, la IED Sotavento (2016) define en su Proyecto Educativo Institucional -PEI: *Fortaleciendo Proyecto de Vida con espíritu de servicio, compromiso y calidad*, un horizonte que propone los siguientes aspectos:

> Su misión: brindar un servicio educativo de calidad; desarrollo de pensamiento lógico- matemático; jornada completa; experiencias pedagógicas desde la primera infancia hasta la media fortalecida; formación integral; personas comprometidas consigo mismo y con el entorno.

Su visión: brindar una educación que combine el ser y el saber; fortalecer competencias para la cualificación en su desempeño laboral y adecuada preparación para la de educación superior; aportar bienestar y progreso a la comunidad.

Su enfoque filosófico: diseño y ejecución de una propuesta educativa integral de calidad para la diversidad, la pluriculturalidad, competencias ciudadanas y la cultura de la legalidad; ser humano comprometido con el entorno social y ambiental; desarrollo del conocimiento hacia la autogestión acorde con las exigencias del mundo actual

Sus principios: propuesta educativa basada en principios éticos, morales y democráticos; formación de seres humanos que practiquen el buen trato, actúen con sentido común, activos en el ejercicio de derechos y deberes que aportan a una sociedad diversa, equitativa, justa y solidaria.

Sus valores: seres humanos preparados para la convivencia desde la formación en valores morales y éticos como la autoestima, el respeto y la responsabilidad para que oriente sus acciones hacia el servicio, pensando en el bien común y aceptando a los demás en sus particularidades y derechos.

(IED Sotavento, 2016, p. 14).

Estos criterios de orden pedagógico y axiológico sobre los cuales la institución sustenta su quehacer educativo para formar integralmente a los educandos, los habilita para escoger su proyecto de vida en el contexto donde puedan continuar la formación terciaria y sus expectativas laborales, coherentes con los propósitos de esta investigación. Esto permite a la IED evidenciar los intereses y contextos de los egresados y, con ello, analizar el impacto de la educación media en colegio, para la mejora curricular del PEI y continuar en la búsqueda de cualificación de los programas. Asó, reconocer la estrategias necesarias, que surjan de procesos autónomos y que tengan influencia en la dinamización, profundización y gestión del conocimiento como una tarea urgente de la escuela.

Generar aprendizajes significativos a través de acciones, exige entre otras, pensar en diseñar y planear currículos flexibles, los cuales impacten en

las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Molina, 2016) y además caracterizadas por la creatividad, contextualización, participación, apertura a la comunidad, racionalización de contenidos, flexibilidad y adaptabilidad, se traducen en el diseño de proyectos pedagógicos para quienes el futuro depende del aprendizaje y el dominio de competencias que lo faculten para continuar su proceso de formación.

> De esta manera el aprendizaje significativo debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él. (Viera Torres, 2003, p. 38).

Como lo mencionan García y Estebaranz (1999), una escuela puede desarrollar diferentes tipos de inteligencia: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual y ética, y una de las posibilidades para este caso en particular es a través de la estructuración de un proyecto de semilleros de investigación como estrategia pedagógica y por ende de aprendizaje, que tiene como propósito la formación en la metodología de la investigación, cuya pretensión en lo institucional es lograr la consolidación de la cultura investigativa en los estudiantes y docentes como parte de su proceso de formación académica y profesional respectiva. Como objetivo, se propuso diseñar una estrategia pedagógica en la IED Sotavento, para analizar la continuidad de los egresados a la educación terciaria y al mundo laboral.

El estudio investigativo busca aportar en la cualificación de la educación, con relación a las exigencias sociales del mercado laboral y a los índices de calidad en la educación superior, esto implica cambios en los paradigmas utilizados dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, para transcender la pedagogía tradicional “que no es suficiente para desarrollar el tipo de ambiente que se requiere para generar espacios de reflexión y autonomía del estudiante” (Ponce Murillo, 2012, p. 38), y se continúe apoyando los aprendizajes en prácticas contextualizadas, que permitan la relación teoría y práctica para potenciar los estudiantes al futuro, con el fortalecimiento de las competencias de vida.

Ante esta realidad, se hace necesario reafirmar los propósitos de la educación, concebida para "facilitar la transición de los estudiantes a la educación superior, ampliar sus oportunidades de acceso al mundo del trabajo, fortalecer sus capacidades para el ejercicio de la ciudadanía" (Sánchez, Jaramillo y Gutiérrez, 2013, p. 17).

Por lo tanto, la relación escuela-vida se convierte en el mayor de los desafíos que la institución educativa debe tener en cuenta a la hora de proponer un proyecto curricular que responda a las exigencias sociales, que finalmente son las que marcan la pauta en el diseño de proyectos pedagógicos acordes con la realidad tanto objetiva como subjetiva, en donde el individuo pretende desarrollar su proyecto de vida, lo cual depende en alto porcentaje del proceso formativo recibido en la educación básica y media, es por ello que, el mejoramiento de la calidad de la educación será decisivo .

El mundo de hoy con sus vertiginosos cambios en sus diferentes escenarios, sociales, económicos, culturales y políticos; reclama de la educación una formación integral, que faculte a los egresados de la educación media, para afrontar las exigencias de la vida, para lo cual es necesario, "implementar el currículo como estrategia social en permanente construcción, en la cual los miembros de la sociedad se vean reflejados en sus necesidades y expectativas frente al mundo en permanente cambio" (Rodríguez y González, 2016, p. 107).

Corresponde entonces definirse la escuela como una comunidad crítica de aprendizaje como lo deja ver Santos (2000), en donde, a partir de una mirada conjunta desde su interior, desde su vida cotidiana, desde su propia cultura escolar, puede generar autónomamente la planificación y práctica de su proyecto curricular en coherencia con la función social de la educación.

Ante este contexto de transformaciones sociales, debe llevar a repensar los fines de la educación de esta manera cada interrogante que se plantee el centro educativo, se convierte en un medio de aprendizaje para cumplir los objetivos de la educación actual, que deben estar orientados a hacer del conocimiento, una práctica rigurosa al servicio de los auténticos valores de la sociedad.

Lo anterior se concreta en enfoques, modelos pedagógicos humanistas y de aprendizaje activo, que ubiquen a la persona en el centro de la formación, por lo que los procesos formativos "no solo requieren prácticas nuevas, sino también nuevos puntos de vista desde los cuales aprehender la naturaleza del aprendizaje y la función del conocimiento y de la educación en el desarrollo humano" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 16). Desde las humanidades la exigencia está dada, en buscar desde todo quehacer pedagógico, desarrollar al máximo las potencialidades de los educandos y las dimensiones humanas.

II. Marco referencial

A. Antecedentes

En el contexto latinoamericano, hallamos diferentes investigaciones sobre seguimiento a egresados de bachillerato: México. *Diagnóstico de oportunidades escolares de egresados y egresadas del nivel medio superior del municipio de Tlalnelpantla del Estado de México,* elaborado por un equipo de investigación de la Maestría en Administración, Gestión y Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional, conformado por: Fernando Briseño Hurtado, Edgar Oliver Cardoso Espinosa y Jorge Mejía Bricaire. La investigación tuvo como objetivo diagnosticar las oportunidades escolares que han tenido los egresados y egresadas en el nivel medio superior, con respecto a la formación académica y su relación con el desempeño profesional y laboral (Briseño, Oliver y Mejía, 2014b).

En la misma perspectiva, se encuentra el trabajo realizado por Santiago G. R., Fonseca B. C. D. e Ibarra U. L. M. en el XIV Congreso nacional de investigación educativa -COMIE, en México, con la ponencia *Seguimiento de egresados en educación media superior: una tarea pendiente y necesaria*,

> Con esta ponencia se pretende plantear la importancia que tiene la realización de estudios de SE para la Educación Media Superior (EMS), en virtud de que cada vez son más los egresados de este tipo educativo, quienes ya no tiene las condiciones o el interés por continuar estudios de tipo superior debiéndose incorporar al mercado laboral. (Santiago, Fonseca e Ibarra, 2017, p. 1).

El estudio evidencia la razón por la cual la IE, se preocupa por apoyar a sus educandos desde su mismo proceso de la continuidad del bachillerato a la universidad, ya que muchos al graduarse optan por trabajar, y abandonan la posibilidad de seguir con sus estudios, básicamente por razones económicas y, algunos, por perdida de interés en cualificándola cualificación de su formación.

Esta perspectiva no promete posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y agregar capital social. "La educación contribuye a consolidar nexos de solidaridad, cooperación, respeto por las normas cívicas y desempeña un papel primordial en la generación del capital social" (Cabrera y García, 2017, p. 14), permitiendo del hecho que en sectores de vulnerabilidad, se logre crear tejido social desde la educación, que sirva de soporte a las condiciones adversas que enfrentan los jóvenes, para motivar el poder continuar cualificando su formación.

Gutiérrez (2009), en relación con el acceso que tienen los jóvenes en estas condiciones de baja calidad de vida, a las nuevas tecnologías, refiere lo siguiente: "esos jóvenes no tienen las mismas posibilidades que los otros estudiantes para acceder a la información global, para manejar y dominar las nuevas tecnologías de la información, y para desarrollarse al ritmo de un mundo globalizado y acelerado" (p. 173).

Respecto a la incursión en el mundo laboral la situación no se distancia del panorama que los investigadores hallaron respecto a los jóvenes egresados en el orden académico. Encontraron que aproximadamente la mitad de los egresados se incorporan al trabajo en el sector informal, existiendo una correlación directa con el nivel de estudios y la posibilidad de obtener un empleo digno. La condición básica para obtener un puesto de trabajo en la categoría más baja en una empresa privada o pública es la de bachiller y sus ingresos no ascienden más allá de dos salarios mínimos y las dos terceras parte de la población de egresados se encuentran en estas condiciones. Como lo señala De ibarrola (2009):

> Los ingresos promedio se acrecientan sostenidamente en función del incremento de la escolaridad. Así quienes tengan mayor posibilidad de

> formación en la educación superior, la accesibilidad a obtener o ascender en cargos de alto nivel en las empresas va en esa misma dirección. (p. 9).

Concluye el trabajo analizando los beneficios que representa tanto para el individuo como para la sociedad una educación de calidad para toda la población en edad escolarizada, ya que esto posibilita acceso al mejoramiento en las condiciones de vida para que esta se desarrolle en condiciones de dignidad.

Menciona Muñoz (2001), en concordancia con lo expuesto, que, para combatir la pobreza y la concentración del ingreso nacional en pocas manos, es necesario satisfacer dos condiciones:

> La primera se refiere a que las oportunidades educativas se distribuyan equitativamente entre todos los sectores sociales y, la segunda, a que todos los egresados del propio sistema tengan la oportunidad de desempeñar ocupaciones en las que puedan aprovechar cabalmente la escolaridad que hayan adquirido. (p. 156).

En Paraguay, el estudio titulado *Seguimiento a egresados y egresadas de la Educación Media Técnica*, desarrollado por Lopez (2015) para el Centro de Investigación e Innovación educativa (CIIE) con el apoyo de la Dirección General de Educación Técnica y Profesional, tuvo como objetivo describir las condiciones de inserción ocupacional, continuidad educativa y satisfacción respecto a su bachillerato por parte de los egresados y egresadas del bachillerato técnico en servicios, agropecuario e industrial entre 2008 y 2012, de acuerdo a la evidencia suministrada por la Dirección General de Educación Media Técnica.

La investigación se llevó a cabo en seis instituciones oficiales en los departamentos de Concepción, San Pedro, Cordillera, Itapúa y Asunción, mediante un diseño no experimental, con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. El instrumento utilizado fue una encuesta a egresados y egresadas que terminaron sus estudios secundarios entre 2008 y 2012 (López, 2015).

A nivel nacional se seleccionaron los estudios:

Situación de la Educación Media en Colombia, elaborado por Corpoeducación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional para el apoyo a la definición de lineamientos de política para la Educación Media 2003-2006, analiza asuntos como: características de la oferta, matrícula y cobertura, calidad de la educación media, eficiencia interna y eficiencia externa (Corpoeducación, Ministerio de Educación Nacional, 2003).

El contenido del informe brinda información puntual acerca de la caracterización de la educación media, apoyada en datos estadísticos que refuerzan una mirada profunda sobre cada asunto expuesto. Interesa para el presente estudio el apartado titulado: *Eficiencia externa: el destino laboral y académico de los egresados de la media.* Aclaran los investigadores que la Secretaría de Educación de Bogotá realizó una investigación en 1999 sobre el destino de los egresados de la educación media en la ciudad, además es el único estudio que existe al respecto y produjo los siguientes hallazgos tal como aparecen en el documento (Ministerio de Educación, 2016):

> El 49% de los bachilleres académicos se vinculan en algún momento a estudios de educación superior; lo mismo ocurre con el 46% de los bachilleres técnicos; lo que más influye en el desempeño de los bachilleres es la institución educativa donde estudió, no la modalidad; la modalidad de formación durante la secundaria y la media no incide en el comportamiento laboral o de estudios superiores; los bachilleres comerciales presentan mayor ventaja en la consecución de empleo; son mujeres las que más se vinculan en trabajos temporales y en cargos con pocas perspectivas futuras, sin recibir capacitación en servicio (Corpoeducación, Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Otro referente se encuentra en el Programa de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016), donde se descriminan las *Bases del Plan de Desarrollo del Sector Educativo 2016-2020, Bogotá Mejor Para Todos*. Se reconoce dentro de este plan lo correspondiente al acceso con calidad a la educación superior.

El documento hace mención esencialmente a los programas de educación superior y formación para el trabajo y el desarrollo humano, de interés

para los colegios públicos, en relación con la oferta para la población estudiantil que tenga dentro de su proyecto de vida continuar con su proceso de formación en la educación superior (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

La investigación realizada por Nidia Sánchez Varela en el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios ILAE en 2016, dentro del marco de la convocatoria de estudiantes de maestría y doctorado ICFES 2012, y titulada: *Expectativas educativas y familiares que los egresados del colegio Gerardo Paredes tienen para explicar su ingreso a la universidad*, tuvo como punto de partida relatos elaborados por los estudiantes y sus padres alrededor de las percepciones acerca del acceso a la educación superior de los estudiantes que iban a obtener su grado de bachiller en esta institución.

Según la investigadora, desde las expectativas familiares se logró evidenciar la influencia del núcleo familiar en por lo menos dos aspectos esenciales: la motivación como soporte emocional y el apoyo total o parcial para ingresar a la universidad. La motivación y el acompañamiento emocional son de gran importancia para mitigar dificultades como el origen socioeconómico y el escaso capital simbólico y cultural acumulado por los padres.

Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia, es una investigación en la cual los investigadores destacan las presiones, sociales que impiden a los jóvenes egresados del bachillerato, de la IED, continuar sus estudios y quedar absorbidos por el mercado laboral,

> La dinámica social impone a las familias el trabajo constante para garantizar las condiciones mínimas de vida posibles y necesarias según la posición social que ocupan. Ello implica enfrentar el peligro de no lograr dichas condiciones o no satisfacer las demandas sociales de consumo, habitación, alimentación, relaciones sociales, entre otras muchas cualidades de los estilos de vida legitimados en la estructura social específica. (Rojas y Castellanos, 2014, p. 280).

Informe de seguimiento al acompañamiento realizado en la mesa distrital de cabildantes estudiantiles (enero-agosto de 2017), elaborado en octubre de 2017 por la oficina de la Veeduría Ciudadana en coordinación con la Secretaría de Educación y el Concejo de Bogotá. En este informe se enumeran

las problemáticas expuestas por los jóvenes en relación con la educación y se plantean propuestas de solución.

Los temas o problemáticas identificados en esta mesa distrital por parte de los jóvenes cabildantes estudiantiles de las instituciones públicas y privadas de la capital, fueron los siguientes:

> (i) acceso a la educación superior; (ii) calidad educativa; (iii) seguridad en los colegios; (iv) excesiva autonomía de colegios privados sin intervención de la SED; (v) programa de alimentación escolar y (vi) acceso al programa ser pilo paga. Los estudiantes hicieron énfasis en diferenciar las necesidades en zonas urbanas y rurales, debido a las dificultades en materia de cobertura y escases de profesores. (Veeduria Distrital, 2017, p. 6)

En relación con las propuestas de solución, se destaca principalmente los aspectos psicosociales, que puedan apoyar el desarrollo integral de los educandos, que afecten la calidad de la educación, disminuyendo la posibilidad de que sus educandos, puedan continuar su proceso de formación una vez se gradúan de bachilleres.

Consecuente con esta perspectiva se hace necesario, tener en cuenta las percepciones de los egresados frente a los procesos de formación recibidos en la institución, y cómo ha afectado esto sus procesos en lo laboral o en lo académico, para que lo que se concluya a partir de su propia vivencia se incluya en el proyecto curricular, para fortalecer el proceso académico y facilitar las trayectorias de vida de sus egresados.

Conocer la política pública respecto al sector educativo debe ser una preocupación del centro educativo para que la población estudiantil se entere de las oportunidades que ofrece la administración, teniendo en cuenta que los beneficios son para los sectores de más bajos recursos; esto también va generando en los jóvenes la oportunidad de exigir sus derechos frente a las propuestas gubernamentales. Ello podría concebirse como apertura para hacerse partícipes de las decisiones que, en materia de política, se diseñen a nivel local y con ello vivenciar procesos de socialización política.

B. Marco conceptual

El Marco conceptual para el proyecto de investigación se circunscribe en torno a las categorías que básicamente se va a trabajar durante el desarrollo del ejercicio investigativo como son: currículo, evaluación del impacto, mercado laboral.

Las aproximaciones hechas hasta el momento a la revisión de la literatura, y que se consideran válidas para el encuadre del estudio, dan cuenta de manera general como la relación educación-mercado y movilidad social van articulados y los efectos de cada uno de ellos en la consecución del mejoramiento en la calidad de vida de los habitantes de un territorio.

Lo que a continuación se expone ayudará en el diseño de una estrategia de seguimiento a los egresados de la IED Sotavento, quien a través de una evaluación retrospectiva de los procesos de formación recibida nutrirá el proyecto curricular del centro educativo.

a. Un concepto de currículo

Para definir los criterios de una estrategia de seguimiento a egresados, cobra importancia aproximarse al concepto de currículo, entendiendo que es la estructura central de la dinámica académica de una institución educativa.

El concepto de currículo ha tenido, a lo largo de la historia de la pedagogía, una serie de concepciones que sería muy difícil precisar la más adecuada, ya que cada una de ellas reúne criterios válidos para su aplicación a la hora de incorporarlos a la planeación educativa. el currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores "y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal" (Gimeno Sancristán, 1989, p. 3; citado en Cazares, 2014).

Considerar el currículo como una realidad histórica presupone que ha evolucionado tanto en su praxis como en la forma de comprenderlo; por tanto, no se puede hablar de un concepto acabado, sino de aproximaciones debidamente justificadas, pero que, en sí, no dan cuenta en su totalidad de la naturaleza de éste.

Atendiendo a esta premisa se toman como referentes dos conceptos que reúnen aspectos que van a contribuir al estudio.

En primer lugar, se tiene la concepción elaborada por Sacristán y Pérez (1983):

> Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar. (p. 71).

De igual manera resulta valiosa la concepción elaborada por el Ministerio de Educación (1994), en el Art. 76 de la Ley 115:

> Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y poner en práctica el PEI. (p. 31).

Además de las anteriores concepciones, resulta interesante una reflexión de Pozo et al. (1999; citados en Santos, 2000), que da respuesta a la pregunta sobre ¿Qué es lo que finalmente se tiene que aprender en la escuela, que tenga sentido y significación?, ya que definitivamente el currículo es el que puede ofrecer posibilidades de respuesta. Dicen los autores:

> Lo que necesitan cada vez más los alumnos del sistema educativo no es tanto más la información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido, y, sobre todo, lo que van a necesitar como futuros ciudadanos, son capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque esta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela. (Pozo et al., 1999, p. 60).

La reflexión anterior, llama la atención frente a la necesidad de buscar miradas integradoras y flexibles que superen los tradicionalismos [en el

currículo] para una escala cambiante y unos estudiantes, que cada día enfrentan los múltiples desafíos del desarrollo de hoy.

Para finalizar esta revisión sobre el concepto curricular, se retoma lo expuesto por Perilla (2017) quien plantea que:

> Es difícil aplicar un enfoque educativo puro en un contexto particular, pues los diseños curriculares que tienen en cuenta las necesidades e intereses de los intervinientes requerirán enfoques que sean productos del eclecticismo reflexivo. El eclecticismo reflexivo exige que el diseñador del currículo realice la formulación de los diferentes elementos curriculares, teniendo en cuenta múltiples referentes teóricos. Esto se justifica al considerar que los diseños curriculares basados en una única teoría tienen múltiples limitaciones al momento de generar su aplicación práctica. (p. 41).

Lo anterior resulta coherente con los propósitos de esta investigación ya que, una estrategia de seguimiento a egresados también busca la cualificación curricular, lo que exige recoger lo más acertado de los diferentes enfoques curriculares, que permita dar respuesta a los fines que persiga la IE.

b. Aproximación a un concepto de evaluación del impacto del proceso educativo en los egresados

Una evaluación de impacto del proceso educativo, en los egresados persigue conocer la trascendencia de ésta en el ámbito social, no solo en lo laboral y acceso a la educación superior, sino también en la vida misma del estudiante, ya que las metas de la educación abarcan la totalidad de la persona en la perspectiva del desarrollo integral, en consonancia con ello, el Ministerio de Educación Nacional de manera directa reconoce que la evaluación de impacto es: "el proceso mediante el cual se determina hasta qué punto se alcanzaron las metas propuestas" (2017, p. 27). Se reconoce que estas metas, aluden a todo el proceso educativo de la IE.

Para Aedo (2005), consultor del proyecto CEPAL/GTZ, la evaluación de impacto es un propósito que se basa en:

> Determinar si un programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica; en obtener una

> estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa. (p. 34).

Para el profesor Vela (2003), quien se desempeña como asistente del Departamento de Desarrollo Regional de la Facultad de Estudios Ambientales y Rurales de la Pontificia Universidad Javeriana, la evaluación del impacto se logra identificar como una manera de innovar acerca de formas de participación social. Por tanto, se debe considerar a:

> La población como actor principal para la reconstrucción analítica de la información. Esta orientación permite crear las bases de una estructura de comunicación que puede ser utilizada por cualquier institución para establecer un diálogo con las poblaciones destinatarias. (p. 43).

C. Mercado Laboral y mundo del trabajo en la perspectiva de las trayectorias de vida.

Hay que aclarar que hacer uso del concepto de mercado laboral en el contexto de la investigación no es referido a la instrumentalización de los sujetos al servicio de una entidad o empresa. Se emplea como referente para el análisis de los procesos económicos en un ambiente de oferta/demanda específica y como campo relevante en el futuro de los estudiantes.

El investigador Weller (2009), se ha interesado por el estudio de los mercados laborales en América Latina y expone, cómo los profesionales en este ámbito geográfico se sienten muy desfavorecidos por la no existencia de mecanismos protectores dentro de la demanda en este nivel de formación. Para el autor una de las características del mercado laboral en esta región es que:

> La fuerza laboral de los países de América Latina y el Caribe, en particular, enfrenta tanto la competencia de la mano de obra calificada proveniente de los países altamente industrializados como la de los trabajadores de menor nivel educativo que compiten con bajos salarios. (p. 54).

Una problemática presente también en la región, padecida por la mayoría de los países, es el subempleo o el empleo informal, como constante en las economías emergentes y dentro de esta misma situación ciertos grupos

de la población son los que más padecen este flagelo. Como lo afirman Cazes y Verick "las mujeres, los jóvenes y otros segmentos de la población enfrentan barrera para acceder a los pocos buenos empleos en la economía formal" (2013, p. 30).

En otros estudiosos del fenómeno hacen aproximaciones a la relación entre los niveles de formación y la responsabilidad social que las instituciones de educación deben considerar dentro de la organización de sus funciones sustantivas.

Camarena y Velarde (2009) en su estudio titulado *Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿por qué? y ¿para qué?* reconocen que "entre los principales fenómenos detonadores de alteraciones en la vida social están la globalización, la mayor interdependencia mundial, la problemática cultural, política y ambiental" (p. 34).

Lo anterior deja claro que las reflexiones educativas, acerca de las proyecciones laborales de sus egresados, son determinantes a la hora de definir las competencias de formación.

Marco Normativo de la educación en Colombia

La Tabla 9.1 relaciona el marco normativo necesario en el presente estudio.

Tabla 9.1

Marco normativo de la educación

Norma	Objeto
Constitución Política Nacional (Art. 67)	Fortalecer la unidad de la Nación y garantizar los derechos, la libertad y la paz de sus habitantes dentro de un marco jurídico democrático y participativo. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación: regulación del servicio público de la educación en consonancia con las disposiciones relacionadas de la educación en la constitución política

Ley 30 de 1992	Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior
Ley 789 de 2002	Apoyo al empleo y ampliación de la protección social
Decreto No. 1295 (Art6.4)	El desarrollo de una estrategia de seguimiento de corto y largo plazo a egresados, que permita conocer y valorar su desempeño y el impacto social del programa
Decreto 1075 de 2015	Decreto único reglamentario del sector educativo
Proyecto 891 de 2012	Garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes de colegios distritales en la Educación Superior

Fuente: elaboración propia.

III. Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación corresponde al paradigma cualitativo, que permite a la investigación educativa obtener conocimiento científico, desde la comprensión subjetiva del contexto educativo de los protagonistas: para este caso, comunidad educativa y egresados de la IED Sotavento. Con un acercamiento al modelo de investigación critico social, que busca aportar desde elementos para la construcción de una estrategia de seguimiento de egresados de la IED.

Lo mencionado, se sustenta en lo planteado por Alvarado y García:

> Entre las características más importantes del paradigma soci-critico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos aplicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión. (Alvarado y García, 2008, p. 190).

Siguiendo el enfoque metodológico y el método sociocrítico que se puede proyectar a una emancipación del problema (Martínez, 2017) la aproximación metodológica de este estudio se ha diseñado en torno de un estudio de caso, ya que esto permite iniciar el acercamiento a la problemática de los egresados, partiendo de un análisis preliminar que permite una aproximación a los egresados y encontrar un punto de partida para el dise-

ño de una estrategia de seguimiento de los mismos por parte del Colegio Sotavento.

La investigación en el momento de la aplicación de la fase de triangulación metodológica, en lo posible, podrá ofrecer datos de importancia que fundamentarán las pautas para el diseño de la estrategia metodológica en el seguimiento a los egresados. La estrategia metodológica como lo menciona Rodríguez (2013), requiere de la definición de fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos.

Los primeros pueden estar orientados desde una perspectiva dialéctica que presupone la unidad de la teoría con la práctica, de lo objetivo con lo subjetivo, de lo cuantitativo con lo cualitativo, en el proceso de planificación, ejecución y control de la alternativa, donde se combinan actividades teórico-prácticas variadas, y se toman en cuenta elementos objetivos y subjetivos que puedan favorecer o entorpecer su efectividad; los fundamentos siguientes (sociológicos), que se basan en la relación entre la educación y la transformación de la sociedad, y el papel del profesorado en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en cada una de las áreas disciplinares.

Por último, los fundamentos pedagógicos en la alternativa metodológica, parten de las concepciones pedagógicas en las que está sustentado el quehacer pedagógico enmarcado en el modelo propio de la institución, para la preparación continua del profesorado y con ello la formación que persigue el desarrollo integral de la personalidad del estudiantado en formación.

A. Estrategias metodológicas

La implementación de la estrategia metodológica se estructuró en 4 fases:

> Fase 1: Diseño de la propuesta de investigación. Revisión de la literatura, el estado del arte y consolidación de la propuesta de investigación.
>
> Fase 2: Acercamiento a la comunidad educativa y egresados.
>
> Fase 3: Diseño de instrumentos de recolección de la información (Encuesta a egresados), siguiendo algunos criterios recomendados por Mineducación, para el seguimiento de egresados (MEN, s. f.)

Fase 4: Análisis y sistematización de la información recolectada en la encuesta de egresados y las respuestas dadas por el docente participante.

B. Población

El universo poblacional estuvo conformado por una muestra aleatoria de 20 egresados, de las promociones 2016 y 2017 del Colegio Sotavento. Un docente de la media integral, con participación protagónica en el proceso de investigación y en el acercamiento con los egresados.

C. Instrumento

El instrumento consistió en una encuesta de 14 ítems, con preguntas abiertas y cerradas, que se diseñó con criterios de trayectorias de vida hacia a la universidad, ingreso laboral, cumplimiento de expectativas de vida y verificación de las competencias recibidas en la formación académica del colegio y nivel de satisfacción con el trabajo que se desempeña en la actualidad.

IV. Impacto, análisis y discusión de resultados

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos en la encuesta de egresados, relacionados con los datos cualitativos de la encuesta a egresados, relacionándolos con las respuestas de las preguntas abiertas. Se hace una relación con las respuestas del docente participante de este proceso.

A. Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los egresados

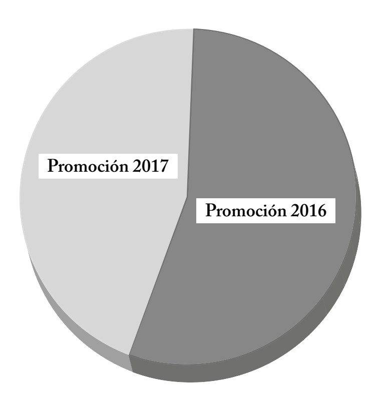


Figura 9.1. Año de graduación en la IED Sotavento. Fuente: elaboración propia.

Al consultar el año de graduación en los participantes que respondieron la encuesta, se notó casi equitativa la diferencia entre los que se graduaron en 2017, el dato se ubicó en un 45% y los de 2016 en 55%.

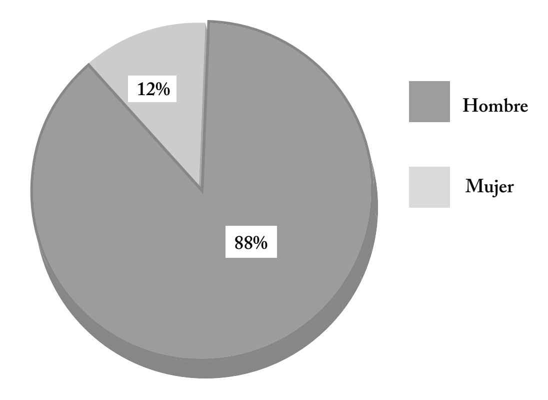


Figura 9.2. Según género de los egresados. Fuente: elaboración propia.

De los encuestados se resalta el predominio del género masculino, con relación al femenino, característica importante en el análisis, ya que la muestra de egresados fue aleatoria.

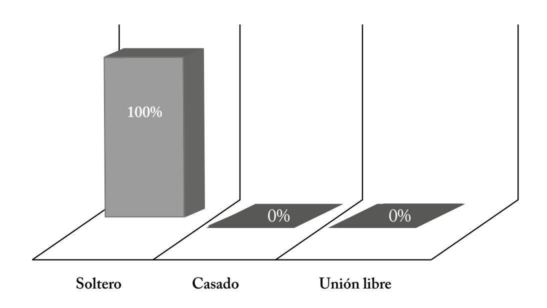


Figura 9.3. Estado civil de los egresados. Fuente: elaboración propia

Como es previsible por la cercanía con el año de graduación y posiblemente sus proyectos de vida la población encuestada es soltera.

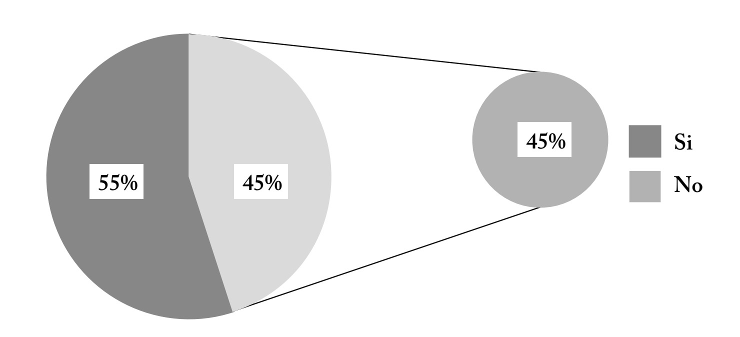


Figura 9.4. Continuó los estudios universitarios. Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en esta pregunta generan una satisfacción clave para la IED en el sentido que el 55% de los egresados encuestados han continuado sus estudios superiores en universidad o instituciones tecnológicas.

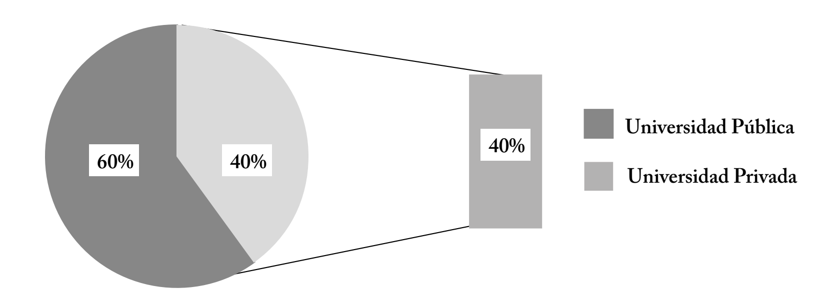


Figura 9.5. Relación del ingreso a estudiar en universidad pública o privada.
Fuente: elaboración propia.

Como se observa en los datos obtenidos, la proyección de la mayoría de los encuestados en su educación superior, es en la universidad pública, con una diferencia porcentual de 20% sobre los que optaron por una educación superior en institución privada.

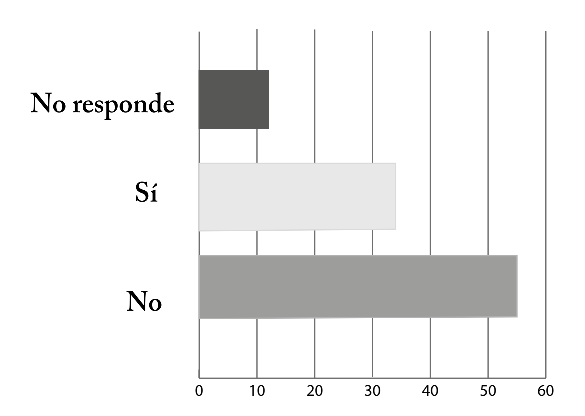


Figura 9.6. Cumplimiento de expectativas académicas después de terminar los estudios del bachillerato. Fuente: elaboración propia.

Un gran porcentaje de los egresados manifiestan que logró cumplir las expectativas académicas al culminar sus estudios de bachillerato; tal vez, esta respuesta se refleja en el punto anterior en el cual la mayoría se ha proyectado a la Universidad Pública. Solo un porcentaje muy reducido no responde a dicha pregunta.

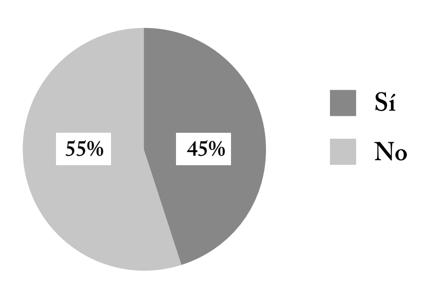


Figura 9.7. Se encuentra trabajando. Fuente: elaboración propia.

Entre los encuestados, se encontró que un 45% dieron continuidad a la educación terciaria, por cuanto el 55% restante de los jóvenes encuestados, tuvieron que ingresar al mundo laboral.

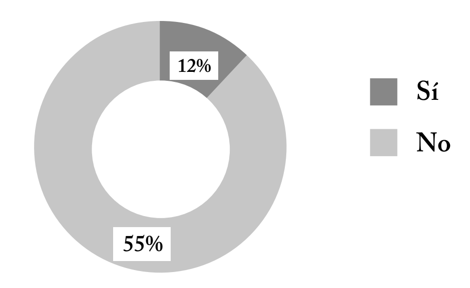


Figura 9.8. Trabaja y estudia. Fuente: elaboración propia.

El gráfico anterior, muestra cómo un 88% de los estudiantes no está vinculado al sector productivo, mientras que un 12% se encuentra vinculado a actividades laborales y no continuó sus estudios.

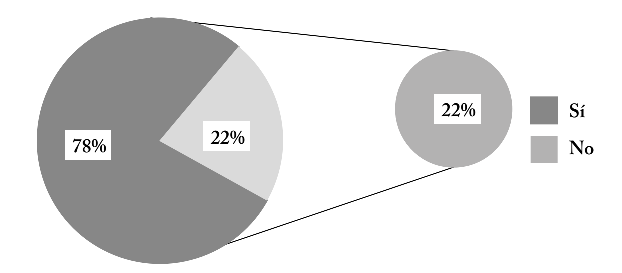


Figura 9.9. Las competencias que adquirió en el bachillerato le son útiles para el desempeño en otros ámbitos. Fuente: elaboración propia.

A la pregunta sobre las competencias adquiridas durante el bachillerato, el 78% manifiestan que fueron de mucha utilidad en otros ambientes y desempeños; esto se evidencia en algunas respuestas obtenidas como el ingreso a la universidad o al mundo laboral y universitario.

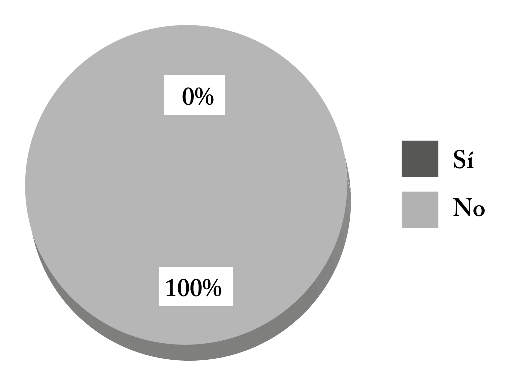


Figura 9.10. El trabajo que realiza satisface sus inquietudes de acuerdo sus sueños de vida. Fuente: elaboración propia.

Los resultados referentes a la pregunta de satisfacción, actualmente se pueden interpretar de varias maneras. Esto refleja aspectos muy personales en relación con las expectativas de vida cuando se ha terminado uno de los ciclos de vida académica en una edad de transición hacia la vida adulta, teniendo que desempeñar actividades laborales emergentes por circunstancias económicas, para solventar las necesidades de supervivencia, pero que no representan las expectativas e intereses laborales de los jóvenes.

Con relación las preguntas abiertas, en la Tabla 9.2 se presentan las carreras profesionales a las cuales se han vinculado los egresados, las carreras tecnológicas, las dificultades que han tenido para continuar sus estudios y los valores que se afianzaron; que se evidencian luego de haber culminado el bachillerato.

Tabla 9.2

Respuestas de estudiantes a las preguntas abiertas

Carreras profesionales que cursan los egresados	Carreras tecnológicas	Factores que influyen en la continuidad de estudios superiores: personales, familiares,	Valores desarrollados, por los egresados
Física	Mecánica Automotriz	Falta de visión de futuro	Responsabilidad
Licenciaturas	Fotografía	Desconocimiento de posibilidades de financiación	Compromiso académico
Diseño Industrial	Fotografía y audiovisuales	Falta de apoyo familiar	Valoración de lo aprendido.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 9.3 refleja las percepciones que tiene el docente protagonista de este estudio, acerca de la continuidad en los estudios terciarios de los egresados.

Tabla 9.3.

Respuesta de docentes a entrevista, con preguntas abiertas

Proyección de los egresados desde la mirada del docente	Acciones de seguimiento realizada por la IED a sus egresados según docente
Desde el ejercicio académico se les inculca a los estudiantes su continuidad en la educación superior.	Generar estrategias que les permita conocer las alternativas de financiación que ofrecen el Estado, las entidades financieras; becas y otras.
El encuentro del docente con los egresados corrobora la importancia de la estrategia de seguimiento a egresados. Esto obedece a que los exalumnos y los docentes lograron un diálogo que permitió expresar lo oportuno e importante para los jóvenes que el colegio se interesa por ellos aún después de la graduación.	Se percibe que es importante trabajar más la orientación vocacional hacia la identificación de carrera en cuanto al perfil académico del estudiante y sus preferencias de vida.

	El colegio viene desarrollando acciones en la perspectiva de apoyar la continuidad de la educación terciaria realizando salidas pedagógicas a centros de educación superior para que los estudiantes se familiaricen con la posibilidad de seguir avanzando en su formación.
	Cumpliendo los propósitos del proyecto distrital de la profundización en la media integral algunos estudiantes están cursando cátedras universitarias cuyas evaluaciones se tendrán en cuenta para las asignaturas que toman en el colegio

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 9.3 refleja las percepciones, acerca del impacto del proceso de formación en los egresados, representado en sus trayectorias de vida hacia el mundo de la formación y mundo laboral, donde se establece como dificultad para que los jóvenes continúen con sus estudios: las condiciones socioeconómicas, la falta de apoyo familiar, la necesidad de que la institución amplíe la formación vocacional y destaca que algunos de los jóvenes encuestados no tienen perspectiva de futuro.

V. Conclusiones

Respondiendo al problema planteado en esta investigación y su objetivo general, de acuerdo a la revisión de antecedentes y los resultados en la consulta realizada, a través de la encuesta a egresados, se establece que una estrategia de seguimiento de egresados en la IED Sotavento debe diseñarse teniendo en cuenta las siguientes categorías: inserción laboral y mundo productivo; continuidad a la educación terciaria y desempeño académico; escogencia de carrera según la modalidad de la IED, cumplimiento del proyecto de vida de los egresados y nivel de satisfacción con las competencias adquiridas en bachillerato y aspectos socioeconómicos del contexto local y nacional (SEP, 2016).

La importancia de integrar al proyecto curricular de la institución las experiencias de los egresados que han tenido en los espacios de desempeño tanto de orden laboral como académico, permite hacer una oferta innovadora a quienes están adelantando su formación en este centro educativo -IED Sotavento- al concretar la acción educativa de manera reflexiva, acorde con la realidad del contexto socioeconómico, académico y, por ende, cultural en donde el individuo continúa su proceso de desarrollo y con esto conseguir una educación con altos niveles de calidad.

Una estrategia de seguimiento a egresados permite a la IED Sotavento contar con un instrumento para cualificar el PEI, respecto de los fines educativos, los valores que promueve en sus educandos y redireccionar ajustes curriculares y los énfasis de la media integral, de acuerdo con las necesidades propias de los educandos y del contexto local, nacional e internacional, como una manera de responder las necedades sociales y las trasformaciones del desarrollo global.

Para los propósitos de la media integral se logrará un puente efectivo entre la educación del bachillerato y la continuidad de la vida académica universitaria e inserción a la vida laboral, la estrategia de seguimiento a egresados apoya la construcción del perfil del egresado del Colegio Sotavento, ello da información del desenvolvimiento de los exalumnos en el mundo de la vida, donde se concretan las competencias adquiridas del saber y saber hacer en contexto.

Favorece además el estudio de esta investigación el fortalecimiento de la responsabilidad social de la institución al promocionar individuos con trayectorias de vida mejor fundamentados, al ofrecerles herramientas para confrontar de manera propositiva las problemáticas presentes en sus contextos sociales y que no limiten las perspectivas de futuro de los egresados.

La capacidad para tomar decisiones, de igual manera se verá fortalecida, al reconocer cómo las políticas públicas diseñadas para el sector educativo procuran para el grueso de la población en condiciones de bajos recursos, posibilidades de mejoramiento en su calidad de vida, a través de una formación profesional de alta calidad.

Como resultados, este estudio generó un acercamiento esporádico a los estudiantes egresados, por parte de la institución permite definir que los jóvenes han ingresado tanto a universidades públicas como privadas, con elecciones de carrera como: licenciaturas, física, comunicación, diseño y artes, algunos han optado por la educación tecnológica en el sector automotriz y otros.

Como dato relevante se observó que, de los estudiantes que han elegido la opción de trabajar, el 100% de los encuestados, no vincula sus expectativas de vida con las actividades que realiza, consideración importante a ser tenida en cuenta por la Institución Educativa, para cualificar las competencias personales y el empoderamiento hacia la toma de decisiones de los estudiantes.

Esta investigación cobra importancia, al encontrar escasas publicaciones sobre seguimiento a egresados del bachillerato, lo que permite desde esta iniciativa, valorarla como una acción pedagogía innovadora, que puede liderar esta temática en el Distrito, como responsabilidad con la calidad educativa (Sierra Villamil, 2016).

Referencias

Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto.* Santiago de Chile: Naciones Unidas –CEPAL.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Programa de Gobierno, Bases del Plan de Desarrollo del Sector Educativo 2016-2020.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187-202.

Bentaoue, K. R., Barrera, F., Walter, A., y Taboada, B. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política.* Bogotá: Banco Mundial.

Baquen-Sanabria, E. (2015). Inteligencias múltiples en orientación vocacional para el ingreso en la educación postmedia [Tesis de Maestría]. *Re-unir repositorio digital.* Recuperado de https://reunir.unir.net/handle/123456789/3714

Briseño, H. F., Mejía, B. J., Cardoso, E. O. y García, M. E. (2014a). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Inovación educativa, 14*(64), 146-156. doi: 10.15359/ree.18-2.7

Briseño Hurtado, F., Oliver, C. E. y Mejía Bricaire, J. (2014b). Diagnóstico de oportunidades escolares de egresados y egresadas del nivel medio superior del municipio de Tlalneplntla del estado de México. *Electrónica educare*, 141–157

Cabrera J., M. F. y García M., L. S. (2017). Medición de capital social en la educación superior una alternativa frente a la disyuntiva del desarrollo. *Sophia-Educación, 14*(1), 11-21. doi: 10.18634/sophiaj.14v.1i.490

Camarena, B. y Velarde, D. (2009). *Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué?* México: Naciones Unidas–Cepal

Cazes, S. y Verick, S. (2013). *The Labour Markets of Emerging Economies: Has growth translated into more and better jobs?* Londres: Internacional Labourt. doi: 10.1057/9781137325358.

Colegio IED Sotavento (2016). *Proyecto Educativo Institucional.* Bogotá: Colegio IED Sotavento.

Corpoeducación, Ministerio de Educación Nacional (2003). *Situación de la educación media en Colombia. Apoyo a la definición de políticas educativas para la educación Media 2003-2006.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015). *Informe de la Política de Desarrollo Social en México.* México D. F.: CONEVAL

Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández y G. L. Dankhe (comps.), L*a comunicación humana: ciencia social*. México: Mc Graw Hill.

De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Redie*, 1-19.

García, C. M. y Estebaranz García, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 47-69.

Greco, M. B. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (www.aacademica.org). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Gutiérrez Legorreta, L. A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de educar*, 171–204.

Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. [Working paper]. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

IED Sotavento. (2016). *Proyecto Educativo Institucional.* Bogotá: IED Sotavento.

López, N. y Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. [Working paper]. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176

López, C. R. (2015). Seguimiento a egresados y egresadas de la Educación, Media Técnica. [Informe Final]. Paraguay: Centro de Investigación e Innovación Educativa–CIIE

Marcelo, C., y Estebaranz, A. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio.* Madrid: Educar 24.

Martínez Rodríguez, L. A. (2017). *Manual de clase: argumentos para la investigación formativa.* España: Editorial Académica Española.

Ministerio de Educación. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.* París: OCDE

Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Seguimiento a graduados encuesta un año después del grado.* Bogotá: Observatorio laboral para la educación graduados colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Plan Nacional decenal de educación 2016-2026.* Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Documento guía para la elaboración de la evaluación de Impacto. Proyecto de Formación Técnica y Tecnológica. Colombia.* Bogotá: MEN.

Moreno, O. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior , XLIV* (2), 101-126. doi: 10.1016/j.resu.2015.04.011

Muñoz Izquierdo, C. (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo. Unicef, *Los jóvenes y el trabajo: la educación frete a la exclusión social* (pp. 155-200). México D. F.: Universidad Iberoaméricana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Pérez, Á. (5 de agosto de 2016). El fracaso de la educación media en Colombia. *Revista Dinero*. Recuperado de https://www.dinero.com/

opinion/columnistas/articulo/el-fracaso-de-la-educacion-media-en-colombia-por-andres-perez/226546

Perilla Granados, J.S.A. (2017). *Constructivismo antiformalista.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Ponce Murillo, S. M. (2012). *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la asignatura de español en octavo grado del tecer ciclo de educación básica en el municipio de Teupasenti el paraiso.* Tegusigalpa: Universidad pedagógica nacional de San Francisco Morazan.

Programa de Gobierno, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Bases del Plan de Desarrollo del Sector Educativo 2016-2020.* Bogotá: editorial

Rojas, C. A. y Castellanos, J. M. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(1), 277-290.

Rodríguez, A. Á. y González, M. L. (2016). Currículo, formación integral y calidad de vida en el contexto del caribe colombiano. *Revista Assensus, 1(1), 95-108.*

Rodríguez, A. (2013). *La representación del profesorado en el tratamiento de la filosofia del pueblo cubano en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia de Cuba.* La Habana: Universidad de la Habana.

Sacristán, G., y Pérez, Á. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Sánchez Jaramillo, C. E. y Gutiérrez C. C. (2013). *Estudio de Educación Media experiencias sobre articulación y emprendimiento escolar.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- IDEP.

Sánchez Varela, N. (2016). *Expectativas educativas y familiares que los egresados del colegio Gerardo Paredes tienen para explicar su ingreso a la universidad.* Bogotá: ILAE.

Santos, M. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Santiago G, R., Fonseca B.C, D., e Ibarra U, L. M. (2017). *Seguimiento de egresados en educación media superior: una tarea pendiente y necesaria.* México D. F.: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Secretaría de Educación del Distrito (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012- 2016.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito (2018). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública.* Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad del Rosario.

SEP (2016). *Estrategia de seguimiento de egresados en los colegios de bachilleres estatales.* México: Secretaría de Educación Publica–DGG Dirección General de Bachillerato.

Sierra Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. doi: 10.21158/01208160.n81.2016.1562

Veeduría Distrital (2017). Informe de seguimiento al acompañamiento realizado en la mesa distrital de cabildantes estudiantiles. Bogotá: Veeduria Distrital.

Vela Mantilla, R. (2003). Hacia un nuevo enfoque de la evaluación de impacto de proyectos de desarrollo rural. *Cuadernos de Desarrollo Rural* (50).

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 37-43.

Weller, J. (2009). Avances y retos para el perfeccionamiento de la institucionalidad laboral en América Latina. *Nueva sociedad*, 32-49

La escuela en la universidad y la universidad en la escuela, dos mundos inherentes

Sandra Carolina Ramos Torres[1]
Danny Fernando Galindo Rodríguez[2]

La siguiente experiencia pedagógica se enmarca bajo el parámetro de la investigación cualitativa, su metodología se basó principalmente en la Investigación acción. El problema a resolver en este proyecto fue buscar los medios necesarios para cerrar la brecha entre la educación escolar y la universitaria. Los contenidos o las categorías por las cuales el proyecto se sustenta son: el desarrollo de diferentes formas de pensamiento, el que hacer pedagógico y docente, las formas de enseñar y la relación entre escuela y universidad, cada una de ellas tuvo un periodo de ejecución que fue llevado a la par, o sea, se ejecutaron desde el principio y se establecieron unas fases de desarrollo para que fueran de la mano hasta la actualidad.

En cuanto a los sustentos teóricos, se tomó como base a Piaget y Vigotsky, para los temas de pensamiento y escuela, a Edgar Morin en la profundización en los tipos de pensamiento y, para

1 Profesional de acompañamiento pedagógico del Convenio 482260/2018, suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo electrónico: caroutopia13@gmail.com

2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Historia de la Universidad de los Andes. Docente titular del I.E.D Liceo Nacional Antonia Santos. Correo electrónico: realdfgr@gmail.com

las últimas categorías, una variedad de autores que abordaran los temas de métodos, escuela y universidad. La experiencia dejó como evidencia que una de las maneras para cerrar la brecha entre la escuela y la universidad pasa por traer elementos del mundo universitario al escolar, la aplicación de esquemas mentales y ensayos desde la lógica universitaria permitió en los estudiantes adquirir habilidades propias de este mundo, esto también produjo como efecto que ellos y ellas lograron adquirir nuevas habilidades en su forma de pensamiento.

En el marco de lo anterior, se plantea el problema a manera de diagnóstico, así, en la actualidad hay una serie de retos que ponen a prueba el papel de la educación en la escuela, entre ellos se evidencia el tipo de sujeto que requiere un mundo cada vez más interconectado por las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y otro el que exige estudiantes mejor preparados para el mundo universitario. Ante tales exigencias, la educación escolar se ha visto en la necesidad de plantear otras maneras de enseñar y fomentar otros medios de aprendizaje.

La IED Liceo Nacional Antonia Santos (LNAS)[3] no ha sido ajeno a esta problemática. Tratar de formar estudiantes que estén preparados para afrontar los retos de una sociedad que exige individuos más preparados, ha requerido de un replanteamiento de sus prácticas de enseñanza. La brecha que hay entre el mundo escolar y universitario ha sido uno de los objetivos que la institución se ha planteado, teniendo en cuenta que una buena educación escolar permite estudiantes mejor preparados para la universidad, y con ello evitar futuras deserciones en esta.

En este aspecto se han desarrollado metodologías que permitan al estudiante ser más descriptivo, analítico y crítico de su entorno a partir de lo que se enseña en clase. En un primer momento se realizó una exploración de estas capacidades determinando el nivel de cada alumno y con base en la información obtenida se procedió a realizar el refuerzo pertinente.

---

[3] De ahora en adelante el texto se referirá a la institución a partir de sus siglas.

I. Contexto de análisis desde referentes teóricos

Tratar de articular una serie de conceptos y llevarlos a la práctica puede generar un abismo entre ambos si no hay los medios necesarios que construyan un puente que logre articular un ámbito con el otro. Hablar de pensamiento descriptivo, pensamiento analítico, pensamiento crítico, métodos de enseñanza, escuela y universidad conlleva a reflexionar acerca de la aplicación de la teoría. Sin lugar a dudas, llevar lo teórico a lo práctico logra generar que cualquier propuesta de investigación obtenga o logre los propósitos propuestos, por tal razón, hay que aclarar desde qué parámetros teóricos se parte, para desarrollar un proyecto.

Teniendo en cuenta la cantidad no despreciable de bibliografía que hay sobre las categorías mencionadas en el párrafo anterior, se intentará tomar los documentos más relevantes que permitan reflejar los aspectos desarrollados en esta experiencia educativa. Es así que, al tratar de referenciar una por una, se tendrá en cuenta cuáles logran vislumbrar lo llevado a cabo en el aula.

A. Pensamiento Descriptivo

Hablar de pensamiento descriptivo teniendo en cuenta que la información que existe es casi insuficiente, obligaría, o más bien, haría necesario crear o proporcionar una conceptualización sobre la materia. Es menester propiciar esta discusión, pues para el desarrollo de esta propuesta el pensamiento descriptivo es un complemento del analítico y crítico. Desde esta lógica, y teniendo en cuenta lo incipiente que puede llegar a ser una definición sobre la materia, se intentará desarrollar una idea que permita satisfacer las necesidades de este trabajo. Bajo esta medida se abordarán los conceptos por separado, desde las referencias que se puedan tomar.

Hay una gran variedad de bibliografía que referencia el tema de pensamiento, lo hay desde lo filosófico, psicológico y a nivel del lenguaje. En este caso habrá la necesidad, por lo dispendioso del estado del arte, de concretar lo que se va a escribir de este aspecto. Antes de comenzar con la conceptualización es pertinente mencionar que si bien pensamiento y descripción son una unidad, corresponden a un todo, como dice Vigotsky:

> Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. La clave para la comprensión de las cualidades del agua no se encuentra en su composición química, sino en la interconexión de sus moléculas. La verdadera unidad de análisis biológico es la célula viviente, que posee las propiedades básicas del organismo vivo. (1995, p. 12).

Desde esta perspectiva, pensamiento y descripción componen un todo que vistos desde su particularidad logran formar lo que es el pensamiento descriptivo. Sin embargo, refiriéndose a esa particularidad, el pensamiento tiene una connotación amplia que será abordada desde Vigotsky, pues hay que tener en cuenta que a partir de él la noción de pensamiento se enfoca al tema educativo.

Es interesante ver cómo la relación entre pensamiento y lenguaje brinda una herramienta clave para identificar la manera en que la palabra representa una serie de interrelaciones que identifican un contexto. La construcción de un objeto se ve asimismo relacionado con una serie de factores que logran que éste tenga su significado.

En la medida que los estudiantes del LNAS logran desarrollar mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos y ensayos, su ejercicio de pensamiento se fortalece en la medida en que la palabra está orientada a un fin determinado que es establecer relaciones a partir de su propia descripción. La interpretación que ellos y ellas proporcionan desde lo que consideran relevante, es producto del manejo de estos esquemas que logran poner en juego su manera de comprender un tema determinado.

Es importante resaltar este aspecto, pues desde las preconcepciones el estudiante entiende que se puede llegar a la construcción de un concepto determinado a partir de la socialización y discusión de un tema. Desde esta lógica "Tolstoi dice en sus escritos sobre educación, que, a menudo, los niños tienen dificultad para aprender una nueva palabra, no a causa de su pronunciación, sino del concepto al cual se refieren" (Vigotsky, 1995, p. 13).

Además, resulta fundamental mencionar que el pensamiento tiene una de sus fases de construcción por medio de la experiencia. La relación de los

conceptos, plasmados en los contenidos, con las vivencias de los estudiantes logra que el estudiante aprenda mejor aquello que se quiera que él o ella aprenda. A partir de este parámetro, enseñar lo específico de materias como las ciencias sociales o las ciencias políticas y económicas, debe partir por aproximarlos al concepto desde su diario vivir, si bien esto puede ser cierto, también es necesario que los estudiantes tengan fácil acceso a las herramientas que posibiliten este acercamiento.

La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje; permite el verdadero análisis causal-genético, el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social (Vigotsky, 1995).

Si bien el pensamiento tiene una fuerte interrelación con el lenguaje y es a partir de la interacción con el contexto social que estos se desarrollan, es pertinente aclarar que, es menester crear los medios para llegar a generar un camino entre estas partes, el cómo es importante tenerlo en cuenta si se quiere llegar al objetivo. Si bien la experiencia se enfoca por cerrar las brechas entre la escuela y la universidad, es necesario mencionar que las dificultades de desarrollar un pensamiento descriptivo, analítico y crítico dependen bastante de las metodologías que el docente aplique en clase.

La práctica pedagógica se convierte en un punto indispensable a la hora de plantearse un método que logre alcanzar aquello que se propone para la clase. En este punto, la propuesta fue tratar de articular el conocimiento del docente con los intereses de los estudiantes, para ello, fue necesario comprender que el contenido por sí mismo no puede ser aprendido y aprehendido si no hay una hoja de ruta para llegar a este, sin embargo, la misma debe ser aprendida y aprehendida.

Teniendo en cuenta esta dificultad fue necesario comprender que las herramientas empleadas como el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, el cuadro comparativo y el ensayo debían ser enseñados de cierta manera para que los estudiantes los interiorizaran, a partir de este proceso el estudiante podría ya aproximarse al contenido. En este aspecto, enseñarlos de la

forma convencional no fue pertinente, pues los estudiantes terminaban más confundidos que aprendiendo la propia temática, para dar solución a este problema se optó por enseñarlos desde la óptica del estudiante.

Enseñar este tipo de herramientas, en especial el ensayo, permiten acercar al estudiante a los instrumentos que aplica la universidad como medio de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, aproximar al estudiante a la noción de ensayo universitario requirió que este partiera de sus intereses. Es así como, su elaboración se produjo desde lo que ellos consideraban como lo más atractivo para llevarlo a cabo. En este aspecto, los estudiantes comenzaron a escribir temas sobre música, deportes, videojuegos, entre otros. Este ejercicio logró acercar al estudiante a la noción de ensayo, entendiendo que a partir de este podría desarrollar preguntas y plantear tesis sobre dichos temas.

La construcción de conceptos a partir de la experiencia es uno de los fundamentos planteados de Vigotsky desde la relación pensamiento-lenguaje. La práctica llevada en el LNAS evidencia ese tipo de relación, sin embargo, todavía falta comprender el elemento descriptivo en esta variable. Definir descripción desde una lógica que sea integradora al pensamiento y de allí producir el concepto de pensamiento descriptivo, conlleva a mirar la descripción más allá de una definición de diccionario. Es decir, tratar de buscar elementos teóricos que permitan comprender lo que es una descripción y así proporcionar un mejor sustento al relacionarlo con pensamiento.

La descripción es un elemento sustancial del lenguaje, al igual que el pensamiento depende del contexto social. Castro (2013) evidencia la manera en que los estudiantes nuevos de la Universidad de Córdoba tienen un nivel de escritura del idioma extranjero (francés) que no permite desarrollar una descripción acorde a la exigencia de la asignatura. Lo interesante de este análisis es cómo la autora entiende o percibe la descripción, en este aspecto toma como referente a Apothéloz (1998) en el concepto de procedimiento descriptivo:

> El que describe debe recortar la imagen virtual, seleccionar los elementos fundamentales y ordenar las expresiones que va a utilizar siguiendo

> para ello un eje lateral, vertical o de planos yuxtapuestos, de manera que el lector pueda captar los efectos elegidos por él. (Castro, 2013, p. 27).

La referencia que toma Castro de Apothéloz es un elemento que pone en perspectiva que antes de un análisis y una crítica el estudiante debe conocer el objeto que percibe, identificar aquellos elementos fundamentales del objeto, del contexto o del contenido, permite tener más claridad a la hora de aplicar otras formas de pensamiento. En el caso de los estudiantes del LNAS tener clara la descripción le permite desarrollar con mayor fluidez los otros componentes.

La posibilidad de poder describir de forma precisa hace que se pueda ser más consciente de aquello que lo rodea. Bajo esta premisa, tomando a Hamon (1993) a partir de Castro, añade el primero:

> La noción de *le descriptif* como lugar textual en el que se amplifica o desarrolla una competencia esencialmente léxica y paradigmática y una competencia enciclopédica. Es decir, una memoria, la *mathesis* o saber sobre los objetos, sujetos, el mundo y el propio texto. (Castro, 2013, p. 27).

De esta manera percibiendo la descripción como un saber sobre algo determinado se contribuye al desarrollo del pensamiento. Es menester mencionar que el lenguaje cumple un papel importante entre la descripción y el pensamiento. Hernández (1980) elabora una relación sobre esta temática a partir de Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner. Es de notar que de cada autor toma elementos relevantes para comprender el desarrollo cognitivo, a partir de esto y, con una breve exposición de las ideas, de cada uno se podría completar la noción de pensamiento descriptivo.

Piaget ve el lenguaje como un elemento periférico al desarrollo del pensamiento del niño, el énfasis está ligado a la función simbólica basada a partir de las representaciones, o sea, desde el significante y significado de las cosas. Los signos y símbolos son un elemento que el niño percibe desde el momento en que sus sentidos logran percibir con mayor profundidad su entorno, sin embargo, todavía no tiene claro el concepto. Ahora bien, esta concepción permite comprender de cierta manera que la construcción de

una idea o concepto se lleva a cabo más fácilmente en la medida en que el estudiante logre adaptar la teoría a su contexto. Aunque para Piaget el lenguaje no es un elemento sustancial, es necesario tener en cuenta que en un desarrollo pleno de las capacidades del estudiante termina siendo un factor importante en la construcción y consolidación de los objetos.

Caso contrario a Piaget, Luria percibe la palabra como un elemento indispensable en el desarrollo del niño, su manejo y desarrollo garantiza la capacidad de organizar la realidad, pues el contacto del niño con el mundo y el aprendizaje del vocabulario permite que este pueda ir conociendo e interiorizando aspectos de su entorno cercano, de esta manera, la palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción" (Hernández, 1980, p. 75).

Es evidente que la posición de Piaget y Luria son disímiles en cuanto a la manera en que el niño se acerca o tiene la visión de su propio mundo. Lo que se puede evidenciar en ambos casos es que la relación del infante con su entorno cercano es necesaria para lograr desarrollar el pensamiento. Es importante hacer énfasis en esto, pues la enseñanza en la actualidad requiere que los contenidos y métodos de enseñanza estén más próximos al estudiante y más si la apuesta está por prepararlos al mundo universitario.

Desde la lógica de Vigotsky según Hernández hay dos elementos que permiten a los niños desarrollar su pensamiento, uno es que el pensamiento se distancia de la palabra al momento de nacer y el otro que el habla tiene su recorrido a partir de lo que él define como un habla interno y externo. Al momento de crecer los niños comienzan a integrar estos dos aspectos y de esta manera se desarrolla el pensamiento-lenguaje. Cada fase viene acompañada de un proceso en el que, al igual que los anteriores autores, el contacto con su entorno permite salir de su egocentrismo para llegar a ser más consciente de su entorno. En esta medida, hay un proceso dialéctico entre la experiencia y el pensamiento-lenguaje.

Por último, Hernández toma a Bruner para explicar las etapas de desarrollo del pensamiento desde las representaciones, es así que él las divide en tres partes que se definen de la siguiente manera:

Representación enactiva: este tipo de representación está bastante cercano a lo que Piaget llama "esquema motor". Consiste en la representación del comportamiento en términos motóricos. Su origen se remonta a la necesidad del niño de relacionar su acción con su campo visual.

Representación icónica: es básicamente una representación, a través de imágenes. Tiene lugar cuando recurrimos a una imagen mental para guiar nuestras acciones. En el niño aparece cuando ya es capaz de reemplazar la acción por una imagen o un esquema espacial.

Representación simbólica: es la última en el desarrollo y la más adaptable y flexible. A este nivel del desarrollo las imágenes se convierten en símbolos y son integradas en combinaciones sucesivas, siendo posible tanto las transformaciones como las combinaciones (Hernández, 1980).

Desde la perspectiva de los autores mencionados por Hernández hay múltiples maneras en que los niños llegan a desarrollar su pensamiento, ya sea desde el lenguaje o la interacción con su entorno cercano, es preciso decir, que la manera más efectiva en la interiorización de un contenido o concepto parte de la relación que puede desarrollar éste con su diario vivir, es así, que si abstraemos lo mencionado hasta el momento de la experiencia desarrollada en el LNAS se evidencia que efectivamente hay unas etapas o unos procesos de aprendizaje que los estudiantes interiorizan más a partir de la relación de los contenidos con su experiencia cotidiana.

Ahora bien, con la respectiva conceptualización de pensamiento y descripción[1], se planteará una definición que corresponda a los menesteres de este trabajo. Desde esta perspectiva pensamiento descriptivo sería la capacidad de detallar por parte del estudiante un objeto, persona o contexto, a partir de la interacción que tiene él o ella con este, reconociendo y observando sus representaciones por medio del lenguaje variado que pueda ofrecer, ya sea desde el significante, lo simbólico o todo aquello que permita ser percibido y asimilado, permitiendo a partir de ello, un conocimiento de las características del objeto de estudio, a través de la exploración de los elementos perceptibles y no perceptibles de éste.

1 Es pertinente aclarar que la siguiente definición requiere de una mejor elaboración, sin embargo, para la propuesta de este trabajo alcanza a cubrir las necesidades que exige.

El pensamiento descriptivo desde esta óptica hace que el estudiante logré un mejor pensamiento analítico y crítico de su entorno, si se tiene en cuenta que el conocimiento detallado de las partes de cualquier objeto permite una mejor comprensión, se podría decir, que los estudiantes logran mayores elementos de juicio cuando pueden conocer las particularidades de lo que están estudiando. Por lo tanto, un pensamiento descriptivo bien desarrollado proporciona los elementos necesarios para aproximarse a cualquier objeto logrando así su identificación y posterior análisis y crítica.

B. Pensamiento Analítico

Tener de presente que el desarrollo de cualquier pensamiento requiere estar en contacto con el mundo, y en el caso de los estudiantes de la capacidad del docente de entender el entorno que los rodea, es posible que lo enseñado sea beneficioso para ellos y ellas. Tratar de enlazar el mundo escolar con el mundo universitario a partir de las herramientas que la universidad emplea como medio de enseñanza es poner en constante desafío la forma de pensar de los estudiantes de colegio. Por tal motivo, el pensamiento analítico termina siendo indispensable en la manera en que los estudiantes se aproximan a relacionar los contenidos con su entorno y, sobre todo, en tratar de abordarlos desde una perspectiva analítica.

Los estudiantes del LNAS al tener claro la forma en que deben describir el objeto, pasan al siguiente paso que es el análisis del mismo. En este aspecto sería pertinente mencionar que:

> Todos pensamos; está en nuestra naturaleza hacerlo. No obstante, mucho de nuestro pensamiento, por sí solo, está prejuiciado, distorsionado, parcial, ignorante o es plenamente arbitrario. Sin embargo, la calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos, depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. (Elder y Paul, 2003, p. 8).

Es importante destacar lo mencionado en la cita anterior, los estudiantes del LNAS, como se supondría también los de cualquier institución, venían con una serie de preconcepciones sobre cierto tipo de temas. Es así, que, al abordar temas susceptibles como el plebiscito por la paz, en el cual había más prejuicios que certezas sobre la materia, a pesar de estar "infor-

mados" ellos y ellas solo replicaban lo que decían del proceso. El paso de un destello a conocer los acuerdos de paz, esto es tener el documento y analizarlo, terminó siendo un ejercicio interesante, porque a pesar de la variedad de posturas a favor y en contra, los estudiantes tuvieron la posibilidad de juzgar por sí mismos la pertinencia de los acuerdos.

Este tipo de ejercicio permitió un debate donde sustentaron su posición, a partir de juicios argumentativos. La labor de leer el documento, resaltar los aspectos relevantes, contrastarlos con la información que venía de un bando y otro, logró que los estudiantes pudiesen comprender las posturas de los que estaban a favor o en contra de los acuerdos. En este aspecto se tomaron las afirmaciones más comunes referentes al proceso y se realizó un contraste analizando la veracidad de dichos comentarios. El desarrollo de la actividad permitió que los estudiantes construyeran su noción acerca del proceso, ello generó como consecuencia la producción de un criterio basado desde los argumentos y no del prejuicio:

> Las personas razonables juzgan el razonamiento usando criterios intelectuales. Cuando usted internaliza estos criterios y los usa explícitamente en su pensamiento, su pensamiento se torna más claro, más exacto, más preciso, más relevante, profundo, extenso y más imparcial. Debe notar que aquí enfocamos una selección de criterios. Entre otros, están la credibilidad, suficiencia, confiabilidad y uso práctico. (Elder y Paul, 2003, p. 8).

Es pertinente mencionar que, para llegar a desarrollar este proceso, hubo necesariamente una discusión sobre el tema y con base en los argumentos esbozados por los estudiantes, se prosiguió a desarrollar el ejercicio. Llegados a este punto, es necesario tener claridad sobre lo que los estudiantes debían entender por análisis. Bajo esta idea se tomó la noción de Facione (2007) sobre este tema, "el análisis "consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones (p. 5). Es claro que los estudiantes no iban a memorizar qué es un análisis, en este punto la idea es que ellos pusieran en práctica lo expuesto por Facione, a

partir de diferentes ejercicios como escritos o esquemas mentales donde se evidenciara el proceso de análisis.

Desarrollar un buen análisis implica tener una lectura clara del entorno, conocer en detalle el objeto necesariamente conlleva a conocer sus partes, o por lo menos tratar de identificarlas. Es así que el pensamiento analítico tiene mayor peso cuando va de la mano del pensamiento descriptivo, la posibilidad de conocer el detalle de algo o una cosa permite generar análisis más precisos y certeros.

> Pensar de manera analítica no es lo mismo que pensar sin más. Pensar es un proceso que supone extraer conclusiones, formar conceptos, tomar decisiones y tener un punto de vista. Es cualquier actividad en la que procesamos cosas en la mente. Por tanto, un ejemplo de pensar es formar un juicio bien razonado después de prestar mucha atención a la evidencia. Pero también lo es extraer la conclusión sin considerar evidencia alguna. De la misma forma, otro ejemplo de pensar es sopesar ambos lados de una cuestión y comprobar cuidadosamente las tendencias que puedan influir desacertadamente en la decisión. Pero también lo es mantener testarudamente los prejuicios y utilizar estereotipos para juzgar a la gente. (Nosich, 2003, p. 115).

La capacidad del estudiante de tomar la información y clasificarla respecto a sus intereses comprende un principio de análisis. Cuando contrastaron su idea del proceso con el acuerdo, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desmitificar aquellas posiciones que no contrastaban con lo plasmado en el acuerdo. Si bien, esto no significó que en algunos casos tomaran partido por un bando u otro, sí es cierto, que el principio que los guiaba antes de conocer el acuerdo era más emocional y reproductor de los comentarios de terceros. La dinámica de acercarse al documento, explorarlo, conocer sus partes, y posteriormente analizarlas significó un cambio en la idea que tenían sobre el proceso.

Relacionar los contenidos curriculares con aspectos del diario vivir a partir de una serie de herramientas que permitan desarrollar su parte analítica, es uno de los medios para que los estudiantes logren tener un mejor discernimiento de los contenidos que se les enseña. El pensamiento analítico implica la capacidad de conocer, deliberar, discernir y juzgar correcta-

mente cualquier punto de vista, en la manera en que esto pueda ser llevado a cabo, asimismo, se puede conseguir estudiantes más preparados para el mundo universitario.

Las estrategias a desarrollar para lograr un pensamiento analítico parten, ante todo, de tratar de acercarlas al estudiantado, la manera en que se hace es clave para que ellos y ellas no sean displicentes a la hora de ejecutarlas. El ensayo y los diferentes esquemas mentales son herramientas que bien enseñadas pueden llegar a generar una mejor aproximación y comprensión del objeto de estudio. La educación en estos días requiere más del manejo de la información que la memorización de la misma. Los contenidos deben ser un punto de partida para conseguir estudiantes más críticos de su entorno. Aprender temáticas, por ejemplo, de la primera o la segunda guerra mundial, deben servir para analizar el tipo de ideologías que estaban en disputa y cómo estas orientaban un tipo de sociedad a nivel social, político y económico.

El tratar de desarrollar un pensamiento analítico necesariamente conlleva a tratar de comprender la complejidad que hay o que se encuentra en el objeto de estudio. Es importante destacar dicha situación, pues el pensamiento complejo termina siendo una parte constitutiva del pensamiento analítico:

> La complejidad debe tomarse como adjetivo o como un término que califica un tipo de realidad, sin presuponer algo llamado "complejidad" en términos sustantivos. Es más, a lo único a lo que se le aplica adecuadamente el término "complejo" es a la realidad misma, que siempre desborda los límites de nuestro conocimiento. A un tipo de conocimiento lo llamamos "complejo", no por dar cuenta de un "objeto complejo", sino por su orientación hacía lo que caracteriza lo complejo: el azar, la incertidumbre, el holismo, el devenir, etc. (Moreno, 2002, p. 12).

La complejidad sirve como parámetro para desarrollar y fortalecer el pensamiento analítico. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes parten de un supuesto el cual muchas veces dan por sentado. La posibilidad de conocer otros puntos de vista termina siendo complicado cuando ellos y ellas parten de verdades absolutas. Lo sucedido con el estudio de los

acuerdos de paz evidenció que en la mayoría de casos los estudiantes daban por válido la mayoría de comentarios sobre el tema. El tratar de derrumbar esos preceptos llegó a tocar fibras sensibles sobre dicha situación, pues la polarización que presentaba el país se trasladó al aula de clase, las pasiones exacerbadas fueron el elemento de las discusiones.

En este aspecto, la complejidad, a pesar de ser un término difícil por la manera en que se aborda, terminó siendo un elemento indispensable que permitió socavar esas preconcepciones y logró enfocar la manera de pensar del estudiante. Hacer dudar al estudiante sobre lo que piensa, es ponerlo en un terreno en el que él o ella no se sienten cómodos. Los conflictos internos que llegan a padecer cuando dudan de sus certezas, conllevan necesariamente a que el estudiante piense en nuevas maneras de reflexionar sobre el objeto. El azar y la incertidumbre es el cultivo del pensamiento analítico, cuando se logra que el estudiante ponga en juego sus certezas necesariamente el resultado es la duda, y de ahí el cuestionamiento que lleva a la reflexión y por tanto al desarrollo del análisis. "La complejidad también es sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual" (Moreno, 2002, p. 13).

El pensamiento analítico necesariamente es la comprensión de aquello que no es claro. El análisis se realiza sobre lo complejo, sobre lo que no es perceptible a primera vista, sobre lo que muchas veces puede ser extraño por no tener las herramientas necesarias para abordarlo, pero también sobre lo concreto. A pesar de que lo certero puede estar mediado por un sustento, no necesariamente esos sustentos terminan siendo válidos, como se evidenció con el análisis de los acuerdos, muchas de las concepciones de los estudiantes, a pesar de ser certeras para ellos, estaban erradas por la falta de información y porque estaban sustentadas sobre comentario que en su mayoría no tenían fundamentos.

Incorporar los elementos del pensamiento complejo al pensamiento analítico permite sentar mejores posturas sobre cualquier materia. La tarea de hacer deconstruir y construir sobre bases argumentativas cualquier postura logra que los estudiantes permitan ser más reflexivos y comprensivos

sobre su entorno. Esto también genera como efecto que sean más tolerantes receptivos ante cualquier posición, lo que lleva a mejorar el diálogo entre ellos y a mejorar su convivencia.

Se podría profundizar más sobre la relación del pensamiento analítico con el pensamiento complejo, en este punto sin temor a exagerar, la relación que hay entre uno y otro es inherente, se necesitan ambos para complementarse y desarrollarse. El estudio de estas dos ramas de pensamiento aplicadas a la enseñanza escolar, conlleva a generar estudiantes más capaces de afrontar el mundo universitario.

C. Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es el colofón de haber transitado por el pensamiento descriptivo y analítico, ahora bien, la consecución de estos pasos no necesariamente significa que sea una camisa de fuerza y que deba seguirse al pie de la letra, el orden desarrollado hasta este momento se debe a que es más fácil que los estudiantes vayan construyendo desde lo más básico hasta lo más complejo. Bajo esta medida, la escuela debe desarrollar los medios necesarios para que se puedan cumplir estas fases, sobre todo si se quiere promover estudiantes con pensamiento crítico. En este caso "la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual" (Jones e Idol, 1990).

La autonomía es un proceso clave en el aprendizaje de cualquier estudiante, juzgar por sus propios medios proporcionando las herramientas adecuadas permite que ellos y ellas logren generar reflexiones argumentadas relacionándolas con su contexto. La elaboración de ensayos permite a los estudiantes plantearse preguntas y tesis que estén ligados a indagar aquello que los autores plantean. La experiencia llevada hasta este momento en el LNAS busca que los estudiantes creen ensayos con estilo universitario. El empleo de la introducción, la descripción, el análisis, la crítica, la conclusión y el adecuado manejo de las referencias bibliográficas, no solo logra que ellos y ellas se conviertan en sujetos reflexivos y pensantes, sino también, les permite acercarse al estilo de trabajo que exige la universidad. Generar

un pensamiento crítico requiere de las herramientas indicadas para poder desarrollarlo, y el traer este tipo de elementos de la universidad al colegio logra que se pueda cumplir con ese objetivo.

Precisamente una de las críticas que se le ha dado a la escuela es la falta de preparación de los estudiantes de secundaria para la universidad. Pensar cómo se pueden acortar las distancias, pasa más por tratar de desarrollar una consciencia crítica en los estudiantes. El contenido debe ser un medio para generar este tipo de pensamiento y no el fin al que el estudiante debe llegar. Montoya (2007) presenta un panorama interesante donde se evidencia la falta de pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria, la falta de este elemento es lo que precisamente crea la brecha entre el mundo escolar y universitario, asimismo, también lo evidencian Madariaga y Schaffernicht (2013).

Es claro que el pensamiento crítico pone en juego la opinión del estudiante, la postura que tome él o ella depende de qué tan bien esté argumentado su discurso, bajo esta perspectiva es consecuente tener en cuenta, qué se podría entender por pensamiento crítico. López Aymes toma diferentes posturas de algunos autores que hablan acerca de esta temática:

> Entre los teóricos más influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico, se encuentra Robert Ennis (1985). Para Ennis, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. (López Aymes, 2012, pp. 43-44).

Es menester tener en cuenta que la toma de decisión por parte de un estudiante requiere de un proceso reflexivo que le permita elaborar juicios de valor lo suficientemente sustentados. Temas como el plebiscito por la paz o el aborto terminan siendo una de las tantas formas en las que se pueden transmitir las temáticas de las ciencias sociales y la ética. Los contenidos curriculares desde la cotidianeidad y plasmarlos a través de ensayos, esquemas mentales y otros acercan al estudiante al pensamiento crítico.

El desarrollar el pensamiento crítico tiene como impacto directo el mejoramiento de la convivencia. En otra experiencia desarrollada en el LNAS, los estudiantes tenían que realizar un debate acerca del aborto. El tema por lo controversial generaba muchas pasiones, sobre todo porque en la discusión había que tomar posición a favor o en contra, para desarrollar la actividad los estudiantes realizaron varias lecturas sobre posturas que estuvieran en acuerdo o desacuerdo con la temática.

El leer y aprender sobre las diferentes posturas que hay sobre el aborto y, con base en ello, construir su opinión sobre el tema generó en los estudiantes un mejor entendimiento de cada postura, la reflexión y la comprensión hacia el otro terminó generando un proceso de escucha y tolerancia a lo que decía el compañero. La reflexión fue el elemento preponderante en la actividad, un aspecto que es clave en el pensamiento crítico:

> Es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más Docencia e Investigación en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Además, la evaluación de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer (Beltrán y Pérez, 1996). Ennis (1985, 2011) ha destacado como nadie que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva). (López Aymes, 2012, pp. 43-44).

El pensamiento crítico termina siendo el puente o más bien el mediador entre la vertiente cognitiva y la vertiente afectiva, como lo menciona Ennis (citado en López Aymes, 2012). Los debates tienen la característica de tener una frontera muy delgada entre la discusión argumentada y la discusión emocional. Con los estudiantes de secundaria del LNAS, el nivel de discusión posee una carga emotiva, la argumentación pasa a un segundo plano, sin embargo, el planear reglas de juegos claras, como no se puede levantar la voz, se debe controvertir la posición del compañero y no al com-

pañero, si se repiten argumentos la discusión finaliza, termina siendo un parámetro que ellos adoptan y logran, en últimas, no solo argumentar sino también, controlar sus emociones.

El debate es un ejercicio que permite al estudiante escuchar a su par y controvertir de manera respetuosa su posición, este proceso conlleva a que de manera indirecta el estudiante aprenda a ser más tolerante con otras posiciones y sobre todo a mejorar las relaciones interpersonales. La parte afectiva se ve marcada en la medida en que van disminuyendo los prejuicios y logra encontrarse un principio de respeto hacia el otro.

La experiencia de realizar debates sobre el aborto deja bastantes elementos que hacen que los estudiantes aborden temas complicados desde una perspectiva crítica. El proceso reflexivo y comprensivo es la culminación de un camino donde el pensamiento descriptivo, el pensamiento analítico y el pensamiento crítico aportan no solo al desarrollo académico del estudiante, sino también al personal.

D. Métodos de Enseñanza

Hay una variedad de métodos para enseñar uno o múltiples contenidos. En este aspecto el método es relevante, porque es lo que permite que el estudiante interiorice aquello que aprende, para ello, el maestro debe estar al tanto de las innovaciones que se ofrecen al respecto. En un mundo tan cambiante es claro que el estudiante es el centro de la educación y en este proceso el docente juega un rol importante en tratar de fomentar y estimular un proceso formativo donde el estudiante sea más partícipe de este.

Teniendo en cuenta lo dicho, el interés de desarrollar en los estudiantes las diferentes etapas de pensamiento se centra en conseguir en ellos y ellas la capacidad de apropiar e interactuar con su proceso de enseñanza, así pues, la labor del estudiante pasa a ser más activa cuando es quien está pendiente de su proceso de aprendizaje. En este punto el método de enseñanza se enfocó en desarrollar metodologías activas que permitieran mayor interacción entre maestro y alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en el texto coordinado por Ribes (2008), "por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que

utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje" (p. 6). En este aspecto es clave estimular la participación del estudiante, su rol de sujeto pasivo cambia drásticamente cuando él es consciente de su proceso formativo.

Uno de los elementos de la metodología activa es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El (ABP) el cual es:

> Una metodología de aprendizaje en la que el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor ese problema o situación. Debe recordarse que los problemas son situaciones utilizadas como punto de partida para identificar necesidades de aprendizaje. (Atienza, 2008, p. 14).

Retomando los ejemplos anteriores, temas como el plebiscito por la paz y el aborto son factores que por su complejidad se convierten en elementos donde el ABP puede funcionar plenamente. Los estudiantes al tratar de abordar estos problemas entienden que su proceso de aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino a la aplicación de estos en el estudio del problema. Es así, como los debates sobre el aborto y el análisis de los acuerdos de paz representaron un reto para ellos y ellas, en la medida en que se vieron obligados a ser más activos y reflexivos sobre las temáticas expuestas.

Llevar a cabo un tipo de enseñanza a partir de problemas cercanos a su entorno o de interés general, que inciden sobre ellos y ellas no solo logra un mejor desempeño en la comprensión de diferentes conceptos, sino también que, las clases se convierten más atractivas, porque el estudiante siente que la escuela está cercana a sus intereses.

> El ABP, como cualquier metodología de aprendizaje activa, está centrado en el alumno de modo que participe activamente, observe, estudie y discuta sobre el problema planteado. Se trata de un enfoque inductivo en el que los estudiantes aprenden el contenido al mismo tiempo que tratan de resolver un problema de la vida real. En el ABP primero se ha de presentar el problema, a continuación, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y, finalmente, se regre-

> sa al problema; con esta dinámica se fomenta el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas mientras se aprende de manera activa las bases teóricas de la asignatura. (Atienza, 2008, pp. 14-15).

El desarrollo del ABP en el LNAS se centra en tratar de aproximar la educación de los estudiantes a su contexto cercano. Los contenidos se adaptan en la medida que ya no son explicados a partir de definiciones vacías, sino que se busca la aplicación de esos conceptos en problemáticas del diario vivir o sobre acontecimientos de interés nacional que se estén discutiendo en el momento. Con ello, el objetivo de plantearse preguntas sobre cualquier temática conlleva a que el estudiante identifique problemas y plantee soluciones posibles.

En este sentido los ensayos desarrollados por los estudiantes del LNAS son el reflejo del ABP, pues su enfoque principal está orientado al planteamiento de preguntas y la construcción de tesis que permitan resolverlo, si bien el enfoque del ABP es inductivo, no significa que no pueda emplearse desde el aspecto deductivo. La posibilidad de construir conocimiento, a partir de problemas, permite una variedad de opciones donde el docente puede desarrollar sus clases. Desde esta perspectiva el ABP termina siendo una metodología pertinente para la educación en la actualidad.

II. La práctica pedagógica como micro-contexto para materializar referentes teóricos

El pensar la práctica docente nos lleva a reflexionar sobre lo que se está enseñando en el aula. Con el avance de las tecnologías, el docente dejó de ser el centro del conocimiento. La Internet, los smartphones, las tabletas y las computadoras representan un desafío para el docente actual. El uso de estas herramientas por parte del estudiante los ha acercado a información que antes era monopolio de los docentes.

Antes del avance de la internet, el docente era un reproductor y el estudiante un mero repetidor de contenidos. Al ser el centro del conocimiento, el docente estaba más preocupado por memorizar y hacer memorizar contenidos. En la actualidad el papel ha cambiado y el docente se ha visto en la necesidad de reflexionar sobre su quehacer diario en la institución

educativa. Es así, como el monopolio del conocimiento ya no pertenece a él y ahora es accesible a todo el mundo. El estudiante en la actualidad puede confrontar la información que posee su profesor. Bajo esta medida, el planteamiento y replanteamiento de las clases se convierte en una labor casi diaria.

Un enfoque interesante sobre la práctica pedagógica la proporciona el Ministerio de Educación, al definirla como:

> Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (MEN, 2013, p. 5).

Si bien la definición va orientada al estudiante de licenciatura, no es menos cierto que lo planteado para un docente en formación es lo mismo que debe hacer uno que ya está ejerciendo su labor. En este caso, y como experiencia particular, el transcurso de tres años como docente del LNAS ha servido para comprender que la práctica pedagógica es un replanteamiento constante en el modo como llevar a cabo las clases.

Pensar la práctica pedagógica conlleva a pensar sobre la práctica docente, este par de elementos que se relacionan entre sí y que, en algunos momentos, parecieran no tener diferencia son la base para desarrollar una buena labor. El tratar de realizar clases donde pueda articular elementos universitarios a la enseñanza escolar, y tratar de abordarlos a partir de sus intereses ha requerido de una labor grande porque ha sido una constante reflexión sobre el cómo tratar de enseñar lo que quiero y que mis estudiantes lo aprendan.

La experiencia que he tenido hasta este momento es que el docente debe seguir preparándose y estudiando para estar actualizado. El aprendi-

zaje en un docente no termina con el pregrado o postgrado, es necesario seguir en contacto con la academia para adquirir más conocimiento, pero también, es necesario comprender y entender el contexto de los estudiantes, esto permite estar más cercano a sus intereses y, de ahí, poder desarrollar mejores clases.

La escuela y la universidad no se abordarán por separado, pues desde la perspectiva de tratar de cerrar la brecha entre una y otra es pertinente tomarlas desde una lógica en que puedan ser vistas como una unidad. La escuela es el primer paso de socialización de cualquier persona, es allí donde se logra el primer contacto con el conocimiento académico y, a su vez, es el espacio donde se manifiestan las primeras relaciones interpersonales (después de la familia) entre los individuos que la habitan. La universidad es la concreción de un proyecto que el estudiante va formando en el transcurso de su vida escolar, esta es la culminación de un proceso donde el estudiante busca ser un profesional.

Visto desde esta lógica, la escuela es el complemento de la universidad. Si bien esto es una obviedad, también es cierto que hay una brecha entre las dos.

Si se fuera a tomar un elemento transversal que pudiera enlazar a las dos instituciones, sería a partir de la noción del pensamiento crítico. Como se pudo ver este es la culminación de un proceso donde median factores tales como el pensamiento descriptivo y analítico, además, es un punto en común muy fuerte entre ambas, pues en la actualidad este tipo de pensamiento es el que permite desarrollar, no solamente sujetos pensantes y críticos de su entorno, sino también, individuos innovadores. Bajo esta perspectiva, tanto la escuela como la universidad deben estar orientadas o más bien deben enfocarse a este tipo de pensamiento para cerrar la brecha entre ambas.

Esta temática es tratada a profundidad en múltiples trabajos como los de Fedorov (2006) y López (2012). En ellos se puede evidenciar la necesidad de replantear las formas de enseñanza por parte de los docentes y la modificación de los currículos para lograr generar estudiantes con pensamiento crítico. Es un aspecto a tener en cuenta, porque si bien hay la

intención del docente por transformar su práctica, también es cierto que su impacto no puede llegar a ser más fuerte si no hay una institución que lo respalde. La experiencia en el LNAS ha mostrado que se están generando estos espacios y que la toma de consciencia por acercar la institución a la universidad se ha expresado con la relación que tiene hasta este momento el Liceo con la Universidad Sergio Arboleda.

El establecer este tipo de relaciones y el apoyo mutuo entre una y otra institución ha llevado a la capacitación de docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva se ha intentado fomentar el pensamiento crítico y se ha respaldado el trabajo del docente en el aula.

III. Conclusiones

Uno de los elementos que han permitido avanzar en el proceso de esta experiencia ha sido la reformulación de la práctica pedagógica. En un primer momento, la necesidad fue acercar a los estudiantes al mundo universitario por medio de las lecturas que imparten allá y por las herramientas que emplean para manejar la información.

En un segundo momento, fue clave la socialización de ese tipo de herramientas y textos, los ensayos, la elaboración de diferentes esquemas mentales y la forma en cómo abordar los textos fue un elemento que permitió avanzar en ese proceso de enseñanza aprendizaje requerido para desarrollar las diferentes formas de pensamiento.

Un tercer momento fue enseñar a los estudiantes a sistematizar la información, esto, a través de la utilización de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, aparte de eso, se debió realizar escritos donde mostraran una descripción del texto, un análisis y una crítica. Con base en lo realizado, ellos y ellas comenzaron a comprender mejor los textos y el último paso fue relacionarlos con su contexto actual.

Así, la presente experiencia proporciona desde varias perspectivas algunas lecciones. La primera, la escuela debe ajustarse o acercarse en la manera cómo la universidad está enseñando a sus estudiantes. La segunda, es clave repensar el currículo en la escuela, pues si bien las temáticas son importan-

tes éstas deben estar enfocadas a formar estudiantes pensantes y críticos de su entorno. La tercera, el contexto es importante a la hora de aplicar cualquier método de enseñanza; la travesía que ha tenido esta experiencia por casi tres años ha dejado como lección que hay que repensar continuamente las formas de enseñanza, fueron en un principio más los traspiés que los aciertos. Por último, la reflexión constante sobre lo que se hace en el aula es clave; el docente debe ser consciente de su práctica diaria, debe ser autocrítico fortaleciendo los aspectos buenos de su quehacer diario y reconociendo cuando se equivoca, solo de esta manera puede llegar a generar verdaderos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 13.

Apothéloz, D. (1998). Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. En Y. Reuter (Ed.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion*, 15-31.

Atienza, J. (2008). Aprendizaje basado en problemas. En A. Ribes (Coord.), *Metodologías activas*, (pp. 11-25). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Bravo, R. R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. doi: 10.17227/01234870.28folios108.119

Bolívar Botía, A. y Bolívar Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educacional*, *50*(2), 3-25.

Caamaño, A., Carrascosa, J. y Oñorbe, A. (1992). Los trabajos prácticos en ciencias experimentales. *Aula de innovación educativa*, *9*, 61-68.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Delfín S. A.

Carneiro, M. (2015). *Manual de redacción superior* (3ª Ed.). Lima: San Marcos.

Castillo, A. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico y su efecto en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, año 2015.* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Educación. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1699

Castillo, M. J. B. y Merchán, N. Y. T. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (11), 66-85.

Castro, C. (2013). De escribir y describir. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (19), 23-24.

Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf

Del Toro, S. (s. f.). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *Medigraphic.* Recuperado de http://www.csems.uady.mx/media/docs/Formacion docente/Constructivismo y Competencias.PDF

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus,* 12, 88-103.

Díaz Barriga, F. (1994). La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior. *Perfiles educativos*, (65).

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, *6*(13).

Elder, L., y Paul, R. (2003). Los fundamentos del pensamiento analítico. *The foundation for critical thinking*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf

Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fëdorov, A. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1-11.

García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, *14*(1y2), 7-25.

Guzmán, B. y Castro, S. (2017). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revistas de Investigación*, *29*(58).

Hamon, Ph. (1993). *Du descriptif*. Paris: Hachette.

Hernández, F. (1980). *Las relaciones entre pensamiento según Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner.* Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

Labrador, M. (2008). Técnica expositiva. En A. Ribes (Coord.), *Metodologías activas*, (pp. 65-78). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, 37*(22), 41-60.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, *37*(22), 41-60.

Marina, J., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Martínez, B. (2008). El contrato de aprendizaje. En A. Ribes *(Coord.), Metodologías activas*, (pp. 57-64). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Melgar, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, *3*(1), 23-38. doi: 10.15381/rinvp.v3i1.4913

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks. Sage.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá: MEN.

Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G. P. y Valenzuela-González, J. R. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, *20*(1), 1-26. doi: 10.15359/ree.20-1.11

Monroy, G. (2015). *Articulación de la Educación Media y Superior Colombiana. Una mirada desde las humanidades* [Tesis de especialización]. Universidad Militar Nueva Granada.

Montoya, J. I. y Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25), 1-26.

Moreno, J. (2002a). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, (pp. 11-24). Bogotá: Corporación para el desarrollo complexus.

Moreno, J. (2002b). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, (pp. 25-37). Bogotá: Corporación para el desarrollo complexus.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Nosich, G. M. (2003). *Aprender a pensar: pensamiento analítico para estudiantes*. Ciudad: Pearson Educación.Olivares Olivares, S. L. y Heredia

Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *17*(54), 759-778.

Ortega Valencia, P. (2017). La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26.33. doi: 10.17227/01212494.31pys26.33

Osorio, S. (2002). Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico. En A. Velilla (Comp.), Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo, (pp. 38-60). Bogotá: Corporación para el desarrollo complexus.

Piaget, J. (1969a). *Introducción a la psicolingüística*. Bogotá Ed. Proteo.

Piaget, J. (1969b). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Ed. Aguilar.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barra1 Ed.

Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Silberman, M. (2006). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema* (Trad. A. Oklander). Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Villarini, A. (1987). El currículo orientado hacia el desarrollo humano integral. Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México* (Vol. 10). México D. F.

Capítulo XI

Conclusiones en torno al diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

La educación ha sido objeto de diferentes reflexiones y planteamientos sobre lo que debería ser. Así, un número plural de autores e instituciones han dedicado sus trabajos a la formulación de exigencias, para los procesos formativos que se desarrollan de manera permanente en diferentes ámbitos sociales. Hay tantas propuestas como sujetos, planteando ideales siempre cambiantes sobre, cómo ha de enseñarse y cuáles son las mejores maneras de aprender. La educación se constituye, en este sentido, en un objeto de estudio que ha estado en profundos debates teóricos, tendientes a generar un fortalecimiento de los procesos curriculares que se gestan, en torno a los retos para la formación de individuos específicos.

No obstante, muchos de estos debates se quedan en el plano de lo teórico y no trascienden a realidades específicas. Así, se tienen propuestas abstractas aparentemente transformadoras, pero no se impactan realidades específicas; empiezan a cohabitar en los contextos educativos, planteamientos teóricos muy avanzados y prácticas cotidianas obsoletas. Por lo mismo, se hace fundamental tender un puente entre la teoría y la práctica, de tal manera que las experiencias de formación alcancen en una medida significativa los retos que se le han planteado desde diferentes perspectivas concretas.

Es en ese punto en el cual se hace necesario que los diseños curriculares abandonen la lógica de ser imposiciones de la teoría sobre la práctica o viceversa, dado que es necesario trascender estas lógicas binarias para hacer una construcción mucho más holística. Como una estrategia para asegurar diseños curriculares que integren en una mayor medida las exigencias de los contextos en los cuales se aplicarán, se encuentra la identificación de los antecedentes en los cuales se ubica cada situación concreta. Estos antecedentes están mediados por un macro-contexto, un meso-contexto y un micro-contexto que, si bien corresponden a categorías creadas desde una propuesta teórica, tienen la vocación para ser aplicada en situaciones reales.

La relación entre estos tres niveles contextuales permite comprender los antecedentes de cada ambiente, en el cual se desarrollarán las estrategias de formación. Así, se es consciente de las ventajas y los límites de cada una de las situaciones, evitando incurrir en propuestas incoherentes con las exigencias concretas de cada contexto. Ahora bien, a partir de este proceso de diseño curricular se hace fundamental hacer un énfasis especial al micro-contexto y los actores que interactúan en él. Se debe evitar una visión abstracta de la educación, pues hay sujetos específicos que hacen parte de él. Estos contribuyen a fortalecer los procesos pedagógicos desde situaciones reales, trascendiendo la mera teoría del deber ser. Llegar a establecer un diseño curricular atendiendo a características reales, permite tener mayores oportunidades para alcanzar los objetivos educativos que se propongan.

Para delimitar estos actores del micro-contexto educativo, se utilizan las siguientes cinco categorías: quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos disciplinares y los expertos curriculares. Cada uno de ellos tiene intereses y necesidades, que en caso de ser ponderadas llevan a alcanzar exigencias concretas. Este proceso debe realizarlo un sujeto que, desde una perspectiva objetiva contribuya a alcanzar la formulación pertinente del diseño curricular, evitando invisibilizar actores y asegurando un logro significativo de los alcances de cada uno de los sujetos que participan de la experiencia de formación. De las exigencias identificadas a partir de la ponderación de intereses y necesidades, surgirán los objetivos educativos a alcanzar.

Estos se constituyen en aspiraciones concretas para situaciones específicas, de tal manera que no se trata de un deber ser general, sino de una experiencia claramente delimitada en el tiempo y en el espacio. De estos objetivos se podrá desprender a los enfoques educativos, los cuales conjugan los elementos que permitirán materializar la apuesta curricular formulada hasta este punto. Esto se justifica al considerar que no es posible limitarse a formular, de manera general y abstracta, la aspiración de lo que se quiere alcanzar, sino que se debe dotar de herramientas pedagógicas suficientes para alcanzarlo. Estas herramientas contribuyen a consolidar procesos con vocación de ser implementados de forma idónea, desde el enfoque en que se aprende, las estrategias con las que se enseña y se evalúa.

Es en este punto donde toma plena relevancia la alineación curricular, dado que todos esos elementos pedagógicos deben ser coherentes con los objetivos formulados. Nada en la educación debería hacerse por casualidad, sino que debe tener un vínculo significativo entre lo que se pretende alcanzar, la manera en que se proyecta alcanzar y la forma en que se evalúa el logro de lo propuesto. Los procesos educativos tienen retos significativos que deben conjugar todos los esfuerzos para alcanzar los propósitos establecidos, a partir de la lectura de cada uno de los micro-contextos conformados por actores específicos. Las actividades que se aplican en el proceso de formación deben poder ser explicadas desde los antecedentes, relacionando las actividades previas y las posteriores.

Sin embargo, los procesos de diseño curricular desde diferentes actores y la alineación curricular deben trascender la teoría, para llegar a impactar realidades concretas. Es en ese punto donde la obra validó la propuesta inicial desde el contexto de la educación media, mostrando derivaciones de la propuesta original. No es posible pretender que los contextos educativos repliquen en estricto sentido una apuesta teórica, sino que desde sus propias realidades pueden hacerse ajustes que contribuyan al fortalecimiento de la propuesta original. Este fortalecimiento lleva a la configuración de avances que aseguran la posibilidad real de implementación. Por lo mismo, las apuestas educativas trascienden la abstracción para buscar dotar de sentido, desde realidades específicas. Se trata de un reto significativo de la educación, que en caso de ser asumido permite contribuir a transformar, de manera efectiva, experiencias concretas.